



La mise en place d'un jeu de rôle en classe de seconde

Lilian Brusseau

► To cite this version:

Lilian Brusseau. La mise en place d'un jeu de rôle en classe de seconde. Education. 2015. dumas-01254366

HAL Id: dumas-01254366

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01254366>

Submitted on 12 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La mise en place d'un jeu de rôle en classe **de seconde**



Introduction

En pédagogie, il existe un nombre important de façons de travailler avec les élèves selon les objectifs visés et les compétences à travailler. Parmi elles, on trouve une pédagogie très particulière : celle du Jeu, non pas parce qu'elle fait polémique, ou qu'elle est plus compliquée que les autres, mais par le fondement même de sa pratique : utiliser un contenu double, ludique et disciplinaire. Cette pédagogie n'est pas sans rappeler la contradiction qui a existé à l'école entre s'amuser et travailler, ou plus encore entre jouer et apprendre. Il ne s'agit pas ici d'utiliser un jeu pour le jeu mais bien un jeu pour atteindre des objectifs en termes de connaissances et de compétences complexes en demandant l'utilisation de plusieurs capacités, de savoir-faire et de savoir-être. Les vertus de cette pédagogie ne seront pas débattues ici, mais on peut au moins lui reconnaître de permettre aux élèves de se retrouver dans des situations originales voire inédites en classe, de les sortir du cadre « formel » du cours et de la classe.

Le terme de jeu recouvre de multiples acceptions, de façon générale on peut le définir comme un ensemble de règles, de principes et parfois de matériels permettant de jouer, d'avoir une activité ludique. Mais appliqué à l'enseignement et à l'éducation on préfère le terme de jeu pédagogique pour restreindre l'immense portée du terme « jeu » en français, et la définition en devient alors plus complexe. Son explication plutôt claire et précise de Martine Mauriras-Bousquet permet de bien cerner ce qu'on entend par ce terme de façon quasi-générique : « toute activité physique ou mentale spontanée, trouvant sa satisfaction et son but en elle-même. Jouer c'est vivre pour le plaisir de vivre »¹. On peut aussi utiliser la définition certes longue mais plus orientée vers la pédagogie et moins « lyrique » par David Natanson et Michel Berthou² : « une activité pédagogique décidée par un enseignant, comprenant un ensemble de règles créées par le professeur en fonction de ses objectifs pédagogiques d'une part, et des ressorts spécifiques du jeu qui fera qu'ils soit ou non jouable d'autre part ». Les choix proposés par cette pédagogie sont ainsi très nombreux, les enseignants ne sont pas limités par les jeux existants et peuvent créer et partager les leurs.

Il n'existe pas réellement de listes exhaustives de ces choix mais on peut citer des catégories reconnues de jeux utilisables par cette pédagogie, elles sont au nombre de deux : les jeux d'émulation et les jeux de simulation. On a alors d'un côté des activités centrées sur

¹ Mauriras-Bousquet M., Article « jeu », in. Champy P. et Etévé C. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université, 1994.

² Berthou M. et Natanson D., *Jouer en classe en collège et en lycée*, Paris, Fabert, 2013, p. 23.

l'apprentissage de contenus et le repérage d'informations, plus proches des activités scolaires habituelles, et comprenant entre autres les jeux d'énigmes, d'associations ou de pistes. Et de l'autre, des activités centrées sur l'apprentissage de systèmes, de fonctionnements et de notions complexes, plus lourds à mettre en place parce que visant l'exploration de réalités complexes. Mon intérêt s'est fixé sur un type de jeu en particulier et sa mise en place en classe : le jeu de rôle.

C'est parmi les jeux de simulations que l'on place les jeux de rôle, on peut les définir assez simplement de la façon suivante : une situation ludique où le joueur s'incarne dans un personnage fictif ou historique³. Bien-sûr quand on parle d'eux au quotidien, c'est plutôt pour évoquer le type de jeu de simulation créé par Gary Gygax et Dave Arneson en 1974 avec *Donjons & Dragons*, et tous leurs successeurs jusqu'à aujourd'hui, qui réunissent des joueurs et un maître de jeu autour d'une table pour jouer dans des univers fictifs, magiques ou non, durant plusieurs heures mais avec des visées moins pédagogiques dans l'absolu, puisque les joueurs y recherchent avant tout le plaisir, l'amusement pur et simple.

Mais les visées pédagogiques que pourrait avoir un jeu de rôle en classe ne sont pas forcément connues de ces joueurs, ni même du corps enseignant, ce qui m'a poussé à m'intéresser au sujet. En effet, je tiens d'abord à dire que j'ai pratiqué, et que je pratique encore parfois, le jeu de rôle « classique » en tant que joueur et en tant que maître de jeu depuis plus de huit ans maintenant et jusqu'à présent je ne m'étais jamais posé la question de la mise en place d'un jeu de rôle hors de la table de jeu. C'est depuis que j'étudie en Master MEEF, et surtout depuis que je suis professeur stagiaire que je vois de plus en plus les similarités entre les situations de classe et les situations de jeu, où elles se croisent et où elles s'opposent, les statuts de maître de jeu et de professeur se ressemblent certes parfois mais ne se pratiquent pas de la même façon. Il fut ainsi facile de voir que le jeu de rôle a un intérêt pour les pratiques de classe, une multitude en fait, mais parmi cette foule il n'y en a que peu qui m'ont sauté aux yeux. On peut citer d'abord la fait que les élèves se plaçant dans des rôles, historiques ou non, différents de celui qu'ils ont dans la société et à l'école, un rôle actif et surtout qui s'inscrit dans un autre système ou une autre société, et la pratique de ce jeu va permettre à l'élève d'intégrer le fonctionnement de celui-ci avec les règles fixées et les autres rôles en face ou à côté de lui. Ensuite selon ses configurations, cette activité peut permettre soit de faire travailler l'autonomie des élèves, soit le travail en groupe si les rôles s'opposent, soit le travail d'équipe si les rôles demandent de la coopération. C'est de ces constats que mon

³ Selon la définition exprimée par Berthou M. et Natanson D., op. cit., p. 114.

envie de travailler le jeu de rôle en classe est parti, très vite agrémenté par plusieurs réflexions ou remarques vis-à-vis de ma réalité professionnelle et des mes antécédents scolaires.

En cherchant au plus profond de ma mémoire, j'ai essayé de trouver les occurrences d'utilisation d'un jeu de rôle sur plusieurs heures de cours dans ma propre scolarité avant d'envisager ma propre situation et mes propres projets de jeux de rôle. Je n'ai alors trouvé, à mon sens, qu'une seule activité de ce genre en université, qui plaçait les étudiants dans plusieurs rôles lors d'un débat sur la construction du barrage Atatürk en Turquie, mais à aucun autre moment dont je puisse me rappeler. C'est cette rareté dans mon parcours personnel qui m'a rendu curieux une fois professeur de comment un jeu de rôle peut être mis en place dans une classe et une salle de cours, mais aussi quels intérêts résident dans leur utilisation, et surtout pourquoi une telle rareté. J'ai donc commencé à rechercher des choses à ce propos avant ma première rentrée et je me suis rendu compte que le jeu de rôle était relativement peu présent au premier abord dans les écrits scientifiques, mais de façon moins sérieuse de nombreux documents et sites internet proposent des ressources pour en créer, notamment le site du réseau le plus développé de professeurs d'histoire-géographie pour la création de jeux, la mutualisation et la coopération : le réseau *Ludus*⁴, hébergé par le site de l'académie de Caen.

J'ai en responsabilité pour cette première année deux classes de seconde au lycée Louis Rascol d'Albi, les disciplines que je leur enseigne étant l'histoire, la géographie et l'éducation civique, juridique et sociale, je ne peux que constater le répertoire important dans lequel il est possible de piocher pour réaliser des jeux de rôle, mais aussi l'intérêt pédagogique vis-à-vis des programmes de telles activités. Les deux classes sont similaires en terme de profil, elles sont très hétérogènes avec quelques bons élèves qui s'impliquent en classe et le reste des élèves avec des résultats moyens à faibles mais globalement très passifs et attentistes. Leur comportement est aussi similaire, les classes sont globalement bruyantes, facilement perturbées et surtout utilisant la moindre occasion pour relancer leurs discussions ou leurs téléphones portables, ce qui n'est pas sans causer quelques problèmes à l'équipe pédagogique et à la Vie scolaire de l'établissement. Donc le problème qui s'est vite manifesté au contact de cette classe fut la mise au travail, pas évidente à cause du comportement des élèves persistant malgré les actions entreprises par moi-même, mes collègues et l'équipe de direction envers les élèves les plus perturbateurs.

⁴ Réseau Ludus [En ligne], Académie de Caen, 2008-, disponible sur : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/> [consulté le 09/04/2015].

En réponse à cela, et sur les conseils avisés des formateurs de l'ESPE chargés de faire travailler sur nos futures séquences, j'ai décidé d'introduire plus de variété dans mes cours afin de mobiliser l'intérêt des élèves sur plus de temps et sur plus d'éléments de cours. Les premiers moyens utilisés furent l'analyse de documentaires ou de vidéos, des exercices distribués, relevés et notés assez souvent pour que les élèves se mettent petit-à-petit à travailler les documents donnés, et quelques autres moyens qui eurent des résultats mitigés, intéressant parfois mais de façon très limitée et temporaire. Mais à la suite de ces premières actions j'ai finalement commencé à introduire progressivement des éléments me permettant de travailler le jeu de rôle pour ce mémoire. Il faudra revenir plus tard sur ce que le terme de « jeu de rôle » recouvre comme réalités, puisque j'ai ici volontairement opté pour une définition plus proche de sa forme classique, pour envisager les activités qui peuvent être qualifiées ou non de cette appellation. En effet, les cours d'histoire ont été le moyen d'introduire de petits éléments de jeu de rôle, n'impliquant pas de préparation réelles des élèves avant leur réalisation, notamment un en particulier à l'occasion de l'étude du voyage de Magellan où les élèves se plaçaient dans la peau d'un marin de son expédition. Le but étant de leur faire formuler les informations, recueillies petit-à-petit avec la lecture de quatre documents, à la première personne. Puis cet exercice fut relevé à quelques personnes, mais fut surtout évalué lors du contrôle sur la séquence où les élèves devaient reformuler de façon indirecte, à la troisième personne, le même voyage. Le résultat fut mitigé mais devait les introduire à la prise de rôle pour permettre ensuite de travailler sur des jeux de rôles plus longs et préparés sur lesquels s'appuie le travail qui est présenté dans ce dossier.

Mais leur utilisation pousse, au-delà des contenus, à s'interroger sur les modalités de leur mise en place, une question certes vaste et multiple mais qui se pose et qui, à mon sens, doit se poser dès qu'on en entreprend un, que cela soit le premier ou non. Ici, j'ai eu à cœur de m'interroger sur quelques questions parmi l'ensemble de celles qui abordent le problème de la mise en place, d'abord comment démarrer cette activité et notamment doit-on laisser les élèves choisir leurs rôles dans la simulation. Puis la grande question de l'évaluation des jeux, doit-on les évaluer et surtout comment le faire, sans vouloir ici débattre de l'évaluation par notation ou par compétences. Il existe bien d'autres questionnements autour de leur mise en place à étudier mais pour des raisons évidentes de temps mais aussi de contenu, on se concentrera ici sur ces questions. Et ceux-ci vont d'ailleurs pousser au-delà d'un essai de réponse, de relever les difficultés rencontrées dans leur mise en place ou qui pourraient être rencontrées vis-à-vis des élèves évidemment, mais aussi d'un point de vue plus formel par rapport aux contenus à travailler et aux activités en elles-mêmes. Et en réponse à ces premiers

éléments à relever, il faudra aussi que je m'emploie à révéler les leviers qui permettent de lancer ces activités, ceux qui permettent d'enchaîner entre phases de cours « classiques » et jeux de rôles, puis de revenir dans le cours. C'est pourquoi j'ai été amené à me poser une question large qui regroupe cette réflexion dense : Comment mettre en place efficacement un jeu de rôle en classe d'histoire, de géographie et d'ECJS en classe de seconde ?

Afin d'aborder au mieux cette problématique, je tenterai d'abord de faire un état de la recherche en pédagogie, en histoire, en géographie et sur leurs disciplines « proches » en lycée sur l'utilisation et la mise en place des jeux de rôle. Puis il sera alors temps de préciser les méthodes de collecte de données que j'ai utilisé pour étudier les questions que je me suis posé, de donner leurs objectifs et leurs fondements théoriques. Et je finirai enfin par tirer les conclusions des données collectées en classe, et de ma pratique des jeux de rôles que j'ai conçus.

I) Le jeu de rôle et la recherche

Pour commencer, nous allons étayer notre intérêt vis-à-vis du jeu de rôle au regard de la recherche, des théories développées dans les domaines s'y intéressant et évidemment liés à l'éducation. Je vais donc m'employer à mieux expliquer ce que recouvre le concept de jeu de rôle en pédagogie, bien que mes propos ne puissent être totalement exhaustifs, puis dans le domaine de l'enseignement et enfin nous verrons les théories qui existent à propos de la mise en place de ces activités. Mais avant de commencer, il faut tout-de-même préciser la rareté des écrits pertinents et surtout récents à propos du jeu de rôle, la bibliographie utile et utilisée est assez réduite en terme d'ouvrages et d'articles, car beaucoup en parlent sans forcément expliquer vraiment ce dont ils parlent, ou ce qu'ils voient dans cette activité.

A) Mieux cerner le concept de « jeu de rôle »

J'ai déjà donné en introduction une définition tout à fait convenable de ce qu'est le jeu de rôle, qui a été exprimé par Dominique Natanson et Marc Berthou en 2013, mais il en est d'autres différentes et surtout plus connues. Je me dois ainsi de citer celle qui a été donnée par Alex Mucchielli dans son fameux livre de la collection « Que sais-je ? » intitulé sobrement *Les jeux de rôles* qui date de 1983⁵, un classique du genre qui a fait date dans l'histoire des jeux et dans celle des jeux pédagogiques. Son acception est donc la suivante : « une mise en scène d'une situation problématique impliquant des personnages ayant un rôle donné », pour les classiques comme pour les pédagogiques. Hormis le choix d'une orthographe alternative à l'expression jeu de rôle, qui peut aussi s'écrire avec « rôles » au singulier comme au pluriel, sa définition est peut être critiquée tout autant que les autres. Il faut donc souligner ici que le jeu de rôle a un aspect plus théâtral, il « met en scène » les élèves ou les joueurs dans ce que l'on appelle maintenant des situations-problèmes, jusque là, cette définition est tout aussi logique et intéressante que les autres, et paraît utilisable dans notre travail. Mais si l'on va plus loin dans sa définition, il en distingue deux types, un premier « de sensibilisation » où les élèves ont besoin d'un retour théorique après l'activité, et un second « de simulation » qui forme un tout cohérent et clos. C'est cette dimension qui est la plus critiquable, surtout vis-à-vis des autres travaux en la matière, car on s'accorde actuellement à dire que les jeux pédagogiques en général, et à mon sens surtout les jeux de rôle, ont besoin de se terminer par

⁵ Mucchielli A., *Les jeux de rôles*, Paris, PUF, 1983.

un retour théorique sur ce qui c'est passé pendant le jeu pour établir clairement les connaissances acquises et les remobiliser vers le cours.

Il faut à présent revenir sur une définition plus récente, celle que nous avons retenue en introduction et que nous allons rappeler brièvement pour l'analyser aussi : « une situation ludique où le joueur s'incarne dans un personnage fictif ou historique »⁶. On retrouve dans celle-ci un vocabulaire différent de la précédente, il est d'abord plus orienté vers la pédagogie du jeu avec cette situation ludique qui remplace la situation-problème, même si les deux mettent en jeux les mêmes compétences complexes de coopération ou d'autonomie. La notion de rôle est aussi développée par les deux auteurs, puisqu'il recouvre en fait deux genre de personnages utilisables, certains fictifs et d'autres historiques qui ne peuvent que nous intéresser en cours d'histoire. Cette dernière est aussi plus ouverte que celle d'Alex Mucchietti puisqu'elle ne comporte pas d'indications sur sa forme, plus de « mise en scène » mais une liberté de forme dont il faut éclaircir les contours à présent.

Ils font partie de la famille des jeux de simulation comme on l'a dit en introduction, mais il faut donc voir d'abord ce que recouvre cette famille, et pour cela nous allons nous baser sur le discours tenu par les deux mêmes auteurs Marc Berthou et Dominique Natanson. Un jeu de simulation doit viser l'exploration d'une réalité complexe, parce qu'il est une « simulation » de la réalité plus ou moins simplifiée mais avec un souci de mettre en évidence des mécanismes, un système, une atmosphère ou des contradictions selon eux. Mais il est aussi plus construit que les autres types de jeux existants, et demande plus de temps de préparation par l'enseignant pour sa mise en œuvre, et pour arriver à rentrer dans l'activité en elle-même. On peut donc dégager trois caractéristiques principales des jeux de simulation et ainsi des jeux de rôle, ils doivent être complexes dans leur élaboration, complexe dans leurs mécanismes et leurs ressorts et doivent être précédé d'une préparation longue et méticuleuse. Je ne peux qu'être d'accord avec l'élaboration des mécanismes de jeux, car faire comprendre un système, une époque, une suite d'évènement demande évidemment un jeu avec des mécanismes assez complets pour être fonctionnel et permettre aux élèves d'évoluer dans l'environnement du jeu.

En revanche, les deux autres éléments proposés sont tout-à-fait critiquables à mon sens, et peuvent être critiqués au regard des jeux de rôles pédagogiques existants physiquement ou numériquement. La complexité de sa construction et le temps de préparation sont intimement liés dans cette définition car préparer une telle activité demande de la

⁶ Berthou M. et Natanson D., op. cit.

recherche d'information tout comme il le demanderait au maître de jeu sous sa forme traditionnelle. Mais pourquoi en serait-il forcément ainsi ? Le jeu de rôle peut être tout aussi spontané dans sa forme, les définitions n'excluant d'ailleurs en aucun cas leur acception « ouverte », et quasiment tous les élèves en ont connu une variante allégée ou le professeur demande à un ou à une poigne d'élève de se mettre à la place d'une personne pour quelques minutes. Ces cas d'application ne sont certes pas des jeux de rôles traditionnels « fermés », au sens où il s'agit en fait de poser une question dans l'optique particulière d'un personnage historique ou d'un personnage fictif du monde actuel ou passé⁷. Cette forme-ci peut être toutefois utilisée de façon plus développée et rentrer alors dans la définition avec une situation-problème ou une situation ludique créée de façon quasi-spontanée grâce au capital de connaissances que le professeur porte en lui, tout comme on peut le voir dans le cadre de formations professionnelles.

Les deux jeux de rôles que j'ai créé pour ce travail rentrent tout-de-même dans l'optique de la tradition car se déroulant en plusieurs séances d'une part, et parce qu'ils m'ont demandé un temps de préparation conséquent pour cela d'autre part. Malgré cela, j'ai évoqué en introduction que j'ai introduit des éléments d'incarnation de personnages à l'aide d'activité plus spontanés bien que travaillés en amont, demandant moins de préparation, ou en tout cas tout autant que les autres parties du cours, et revêtant en fait la forme de jeux d'écriture. Les élèves se mettent alors par exemple dans la peau d'un marin de la flotte de Fernand de Magellan et rédigent le carnet de bord du voyage du seul bateau revenu en Espagne à l'aide de vrais témoignages de l'équipage. Cela rentre aussi à mon sens dans une conception plus large du jeu de rôle, quittant le carcan de l'héritage de Gary Gygax et de *Donjons & Dragons*.

Maintenant que sa définition a été expliquée, on peut se pencher sur les intérêts pédagogiques particuliers que l'on peut donner à ce type d'activité pour préciser ce qui peut attirer les enseignants dans leur création ou leur utilisation. Avec tous les éléments de définition retenus, on peut envisager assez aisément toutes les possibilités pédagogiques qu'ils offrent : incarner un personnage existant ou non, vivre ou revivre des expériences passées pour les comprendre, faire fonctionner un système en se plaçant à tous ses points. Il est un autre élément très intéressant que le jeu de rôle permet et qui est largement reconnu par les auteurs travaillant sur ce sujet, il permet d'explorer de nouveaux horizons et d'autres temps sans dangers pour l'élève, il pourra prendre des risques pendant l'activité sans se mettre en

⁷ Cf. réseau Ludus [En ligne], Académie de Caen, *Un peu de théorie*, 2008-, disponible sur : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/> [consulté le 16/04/2015].

danger. Cela s'explique assez facilement par une expression qui pourrait sortir de la bouche de l'un d'eux et qui est citée par Michelle Masson-Vincent dans son ouvrage fort complet au sujet des jeux⁸ : « ce n'est pas moi qui dis, c'est la personne que je joue ... ». En fonction du type d'activité, l'élève va également être amené à travailler des attitudes, selon qu'il travaille avec des camarades ou seul, s'il travaille en groupe alors en fonction de l'effectif et de son rôle il devra tenir des rôles différents avec des objectifs spécifiques ou communs vis-à-vis de ceux de ses camarades. La mise en place d'une activité complexe, la présence potentielle de situations-problèmes et la diversité des exercices et des capacités travaillées en font aussi un outil de travail pour un certain nombre de compétences du Socle commun de connaissances et de compétences, et bientôt de capacités, qui sont spécifiques à la matière ou transversales.

Mais les jeux de rôle demandent un certain degré d'adaptation pour rendre valides ces intérêts, ils doivent répondre à des contraintes propres à l'enseignement et aux classes, Marc Berthou et Dominique Natanson proposent ainsi de définir des points clairs que l'on va reprendre un par un ici et expliquer. La critique sera aussi nécessaire car la vision qu'ont les deux auteurs de ces adaptations correspondent aussi à une volonté de transférer la forme du jeu de rôle classique en classe.

Un premier aménagement à envisager est celui du temps, ils sont en effet traditionnellement longs, comprenant des séances de plusieurs heures chacune, et nous n'en avons pas autant, il faut donc envisager efficacement la concentration de l'activité en quelques séances, puisqu'il faut rentrer dans sa programmation. La mise en place est elle aussi longue, à l'origine la création de personnages est longue avec des choix à faire, mais en situation pédagogique, les rôles ont été construits au préalable par le professeur et le temps d'appropriation par les élèves est considérablement moins long.

Ensuite les actions que les personnages étaient censés mener sont des combats, mais en classe on opte plutôt pour l'autre action traditionnelle, l'investigation, sachant que l'on va aussi utiliser la concertation, le débat, ..., tout comme auparavant. Mais là où le changement est réel, c'est que ces actions ne sont plus faites grâce à des jets de dés ou des calculs, elles le sont par des interactions « libres » prévues ou non à l'origine, de la recherche d'information et de la mutualisation.

Une autre donnée importante est le groupe de joueurs, celui-ci est normalement restreint, entre deux et dix au grand maximum, chose qui va être reprise si il y a travail de groupe, les élèves ne doivent pas être trop nombreux pour que chacun travaille et puisse

⁸ Masson-Vincent M. (dir.), *Jeu, géographie et citoyenneté*, Paris, Seli Arslan, 2005, p. 57.

travailler sans se reposer sur les autres. Mais le groupe de joueurs est un groupe de passionnés qui connaît bien les règles, ce que ne sont pas forcément les élèves, il va donc falloir les accrocher par des stratégies ludiques faisant appel à leur plaisir par la forme et le but du jeu, et des stratégies pédagogiques qui consistent à mettre les élèves dans l'ambiance du jeu par une bonne description des règles et du cadre théorique.

Il y a donc quelques éléments à changer dans leur conception originale pour mettre en place des jeux de rôle pédagogiques en classe, et ce qui filtre à travers eux et à travers mes ajouts est que l'activité sera logiquement bornée. Elle est normalement l'incarnation typique de la liberté d'action avec des règles denses ou ouvertes qui permettent au maître de jeu d'envisager le plus de cas de figure possible, ou tout du moins lui permet d'improviser. Pour l'appliquer devant des élèves on va passer à un jeu dont les choix sont limités mais réels, compensés par la richesse des informations et surtout du ou des concepts présents dans la simulation historique, géographique ou civique.

Les jeux de rôle induisent également des mécaniques qui sont en fait simples et qui permettent de les rapprocher des autres instruments pédagogiques déjà bien implantés dans certaines disciplines. Et la première d'entre-elles est la division de l'activité complète en trois étapes : d'abord on pose le problème que les élèves vont devoir résoudre par elle, ensuite le jeu se déroule avec les tâches prévues pour en arriver à la fin à deux cas de figures, soit l'estimation des gains et des pertes pour en tirer des conclusions, soit la réponse directe au problème de base. Les élèves utilisent ensuite des compétences complexes pour répondre à l'ensemble des consignes données qui ne sont pas spécifiques à la matière, ces compétences transversales nous font d'ailleurs dire que les jeux de rôle ont aussi leur place dans un cadre interdisciplinaire, croisant les matières pour aborder différents problèmes spécifiques et communs. On a aussi déjà parlé de l'approche utilisée lors des activités, le tâtonnement qui permet aux élèves de se tromper sans nourrir de remords, elles font partie du processus d'apprentissage et par là peuvent permettre de ramener de la motivation chez l'élève. D'autant plus que celui-ci est au centre d'une mécanique qui leur est extrêmement profitable, celle de l'auto-construction du savoir, la prise de confiance par la prise de conscience que l'élève est capable par lui-même d'apprendre même de retenir. En effet, l'élève va travailler de différentes façons ses mémoires durant l'activité, il va écouter les autres (mémoire auditive), prendre des notes pendant ses recherches (mémoire visuelle), prendre part aux débats pour exprimer ses idées et les garder en lui, ainsi que ressentir des émotions et vivre des expériences différentes du quotidien (mémoire kinesthésique).

On peut ainsi mettre en parallèle cette pédagogie du jeu utilisant les jeux de rôle et d'autres pédagogies qui exploitent les mêmes ressorts et les mêmes démarches, et avec lesquelles on peut dresser des ponts. C'est le cas par exemple de la pédagogie de projet, dont Michelle Masson-Vincent a fait un parallèle pertinent⁹ qu'il me semble utile de résumer ici, notamment parce qu'ils peuvent permettre aux professeurs ayant peur de se lancer dans le jeu de rôle d'aborder une activité similaire sans le côté ludique lié au plaisir de jouer. Le premier élément de parallèle qu'elle établit est le fonctionnement identique en trois étapes du projet, il commence en effet par l'exposition du produit à réaliser, puis par la motivation des élèves, la conception des moyens et du plan de travail, et enfin la réalisation du produit marquant l'intégration des apprentissages. Il permet aussi de travailler des compétences transdisciplinaires puisque le projet s'affranchit des écarts entre les contenus et les savoir-faire, la place de l'erreur est aussi la même puisque c'est en faisant des erreurs de conception que les élèves apprennent les bonnes manières de faire. Enfin la réalisation par soi-même d'un produit fini permet tout autant voire plus que le jeu de rôle d'être soi-même acteur de la construction du savoir tant théorique que pratique.

On peut rappeler un point commun important entre la pédagogie du jeu et la pédagogie de projet pour terminer cette partie, car c'est là l'élément qui est intéressant pour tous les élèves en difficultés dans le milieu scolaire, elles permettent de sortir de la vie quotidienne. J'en ai déjà parlé plus tôt, mais les mots d'Huguette Desmet et Jean-Pierre Pourtois sont plus significatif que ce qui a été dit en la matière, les deux permettent « de s'éloigner du banal et du quotidien pour un ailleurs souhaitable à réaliser : il doit se décider, se déterminer, s'orienter et s'organiser »¹⁰.

B) Le jeu de rôle et l'enseignement

La définition et les formes du jeu de rôle étant maintenant éclaircies, il faut nous intéresser à la place que le jeu et sa déclinaison qui nous intéresse ont et ont pu avoir dans l'histoire de l'éducation ainsi que dans les programmes actuels tant en histoire-géographie, qu'en ECJS ou dans les disciplines qui leurs sont liées. De nombreux travaux ont en effet été réalisés autour du jeu et de l'éducation des enfants, on trouve depuis le XIXe siècle des réflexions pédagogiques et psychologiques sur le rapport que l'enfant a au jeu, et sur le positionnement des adultes vis-à-vis de cette relation. Un des premiers à travailler dessus est

⁹ Masson-Vincent M. (dir.), op. cit., p. 41.

¹⁰ Desmet h. et Pourtois J.-P., *L'Éducation postmoderne*, Paris, PUF, 1997, p. 232.

Friedrich Fröbel (1782-1852), pour qui c'est le « produit le plus pur et le plus spirituel de l'homme à cet âge » qui façonne la manière de penser et d'agir une fois devenu adulte, il encourageait d'ailleurs un encadrement et une stimulation de la part des parents¹¹. Il est difficile de ne pas citer également Maria Montessori (1870-1952) qui s'inspire des travaux du précédent pour élaborer sa pédagogie basée sur l'éducation des sens utilisant les « jeux sensoriels » pour amener l'enfant à se construire de façon autonome par leur manipulation. Et l'on peut terminer ce petit tour d'horizon par ceux de Johan Huizinga (1872-1945), qui dans son célèbre *Homo Ludens*¹² le voyait comme la source de toute activité humaine, et l'origine de toute culture, il a largement participé à ce qu'on appelle la « réhabilitation du jeu », un retour de sa considération.

Après la Seconde Guerre mondiale, les réformes de l'éducation et l'arrivée de nouveaux courants de pensée va avoir deux effets sur la place du jeu en éducation, d'un côté les formes et les caractéristiques pédagogiques vont être précisées, alors que d'un autre le jeu et le travail vont être séparés par le Mouvement de l'École moderne. En effet, les travaux connus de Célestin Freinet, de sa femme Élise et leurs continuateurs se sont employés à mettre une barrière entre ces deux concepts, et à ce propos on peut s'appuyer sur les analyses de Lucien Brunelle et Joseph Leif¹³. Dans le livre *L'Éducation du Travail* de 1946, Freinet s'employait à démontrer que la pédagogie du jeu est inopérante en distinguant deux concepts : le jeu-travail et le travail-jeu. La première désigne une façon d'enseigner dans laquelle l'enfant joue selon une stratégie conçue par l'adulte qui veut le développer, comme dans les travaux de Montessori où l'on utilise le jeu à la place du travail selon lui, et qui irai plutôt aux enfants « anormaux ». Il y préfère donc le deuxième concept de travail-jeu, où le travail prime, expliquant qu'il doit donner autant de satisfaction que le jeu par des activités diversifiées pour que l'élève se développe correctement et associe dans son esprit ses deux notions dans l'optique de sa future carrière professionnelle.

Mais au moment même où s'est développée l'École moderne, d'autres auteurs se sont employés à détailler la pédagogie du jeu, à l'étoffer mais aussi à critiquer les travaux précédents. C'est le cas de Roger Caillois qui dans son livre *Les Jeux et les hommes* de 1958¹⁴ s'applique à définir ses contours, ses caractéristiques et dont les travaux sont repris par Michelle Masson-Vincent¹⁵. Il est une activité d'abord libre, l'élève ne doit pas être

¹¹ Cf. Fröbel F., *L'Éducation de l'homme*, Paris, Hachette, 1861.

¹² Huizinga J., *Homo Ludens*, Paris, Gallimard, 1988 [1938].

¹³ Cf. Brunelle L. et Leif J., *Le Jeu pour le jeu*, Paris, Armand Colin, 1976, pp. 97-104.

¹⁴ Caillois R., *Les Jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Paris, Gallimard, 1958.

¹⁵ Cf. Masson-Vincent M.(dir.), op. cit., p. 15.

totalelement contraint à y participer sinon il perd sa nature, puis séparée puisqu'il est limité dans le temps et dans l'espace selon les règles fixées avant son déroulement, il est aussi incertain de par son déroulement indéterminable à l'avance. Ce type d'activité est aussi improductif car ne produisant pas de biens ou de richesse physique, réglé à l'avance par des conventions et des mécaniques, et fictive. Au regard de ce qui a été dit ici et de ce qui a été vu dans la partie précédente, il est clair que la conception du jeu s'est considérablement élargie depuis les travaux de Roger Caillois sur la question, même s'il distinguait déjà les catégories de jeu que l'on trouve encore aujourd'hui dont la simulation désignée sous le nom grec de « *mimicry* ».

Le livre de Lucien Brunelle et de Joseph Leif édité en 1976¹⁶ donne, en plus d'une évolution temporelle des considérations du jeu, un aperçu des inquiétudes liées aux conditions de pratique de la pédagogie du jeu en classe. Et logiquement, on retrouve les inquiétudes toujours d'actualités du temps scolaire, du temps de récréation et de la prise en compte du jeu comme méthode pédagogique à tous les niveaux d'enseignement. Un bref descriptif des programmes leur permet aussi de les considérer comme déjà trop gourmand en 1976, et hier comme aujourd'hui il est fondé de se demander quelles marges sont laissés aux enseignants pour travailler par le jeu. Les objectifs qu'un jeu de rôle peut envisager doivent être réduits pour que celui-ci ne se complique pas trop en terme de règles et de résultats recherchés, même s'ils permettent de travailler des savoir et des compétences diverses, ils ne peuvent pas tout faire, on ne peut pas tout leur faire dire.

La pédagogie du jeu a perduré jusqu'à aujourd'hui à un tel point que chaque discipline s'est soucié de savoir comment et pourquoi intégrer ce type d'activités, notamment dans ma discipline, l'histoire-géographie. Tout d'abord je ne saurai dire depuis quand l'histoire s'est intéressée aux jeux de rôles exactement, mais il semble que ces préoccupations soient assez récentes au regard de la production plutôt réduite de la recherche en histoire à propos du jeu. C'est pourquoi j'ai pu me baser sur un ouvrage assez partiel de Robert Stradling réalisé dans le cadre d'un projet du Conseil de l'Europe intitulé « Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XXe siècle » sorti en 2001¹⁷, dont le nom exprime une limitation à partir de laquelle je vais tenter d'extrapoler les propos. Un chapitre est consacré au recours aux simulations et aux jeux de rôle, duquel on peut ressortir une reconnaissance certaine de leur utilisation, notamment pour l'histoire du XXe, à l'échelle européenne. Les intérêts spécifiques

¹⁶ Brunelle L. et Leif J., op. cit.

¹⁷ Stradling R., *Enseigner l'histoire de l'Europe du XXe siècle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001.

de la matière dans leur exploitation en classe recourent ceux, plus généraux, exprimés plus haut. La simulation permet donc d'aborder avec les élèves des modèles simplifiés de la réalité, d'autant plus que les événements abordés sont comprimés temporellement, que le nombre de participants limite le nombre de personnages clés et que les protagonistes bénéficient d'une vision rétrospective sur les éléments. Cet ensemble permet de réduire la complexité du monde aux yeux des élèves et ainsi en extraire les éléments et les facteurs essentiels aux objectifs d'apprentissage et aux impératifs des programmes de la discipline. Tout en sachant que le biais de l'apprentissage peut être une situation ou un événement réel qui demande alors aux élèves un travail de recherche plus conséquent pour incarner un personnage ayant existé ou une catégorie de personnages bien réels.

Les valeurs pédagogiques intrinsèques d'un jeu de rôle historique bien structuré sont donc nombreuses, parmi les plus importantes on compte la pratique de « l'empathie historique » par les élèves, leur compréhension des conditions de vie et des façons de vivre une époque ou un événement. Et par ce biais, leur faire comprendre qu'un même énoncé, une même consigne n'a pas le même sens selon les personnages et les situations rencontrées. Cette pratique donne à voir aux élèves des dynamiques inhérentes à une époque, des processus historiques sur le temps long ou court, des enchaînements de décisions plutôt que des conséquences, de là l'intérêt de la simulation divergente où le résultat final peut être différent de la réalité. L'objet d'étude n'est plus alors vraiment du passé, la vision rétrospective étant parfois trop fataliste les élèves peuvent aiguïser leurs compétences historiennes telles que la critique pour voir, par exemple, que les populations d'une époque n'avaient pas conscience de ce qui s'y passait vraiment. Les formes de simulation proposées par Robert Stradling sont donc les suivantes : la crise historique, un tournant majeur de l'histoire où les chefs de gouvernements se trouvent confrontés à des choix difficiles ; des processus décisionnels qui ont un impact immédiat ou à long terme ; des enquêtes d'opinion sur un choix de l'État ; des salles de presse avec des journalistes de plusieurs pays, ...

En géographie, le jeu de rôle est aussi plutôt bien perçu surtout si l'on se rappelle de la place qu'est censé occuper la géographie aujourd'hui et ce qu'on attend d'elle : rétablir le lien entre l'espace organisé, les territoires, et le citoyen, ce qui est demandé d'elle depuis les années 1980 – 1990, le jeu étant ainsi un moyen de s'en rapprocher de façon ludique. Michelle Masson-Vincent réalise un travail similaire à celui de Robert Stradling dans son

ouvrage¹⁸ dans la recherche des intérêts du jeu de simulation pour la discipline géographique, je m'appuierai ainsi sur son discours pour les détailler quelque peu. Il permet tout d'abord de recréer les règles de la vie de façon synthétique, pour permettre ensuite une comparaison avec les situations réelles étudiées en cours avec les élèves. Ces simulation donnent ainsi à voir aux élèves des comportements individuels ou collectifs qui peuvent être différents ou similaires selon les énoncés et les consignes données, tout comme en histoire. Mais le jeu de rôle a une place ambiguë dans son travail liée au concept de « jeu géographique »¹⁹ qu'elle met en avant dans sa théorisation et qui fait des distinctions plutôt précises et parfois trop partielles entre les différents jeux de simulation.

Pour elle, un jeu est géographique du moment qu'il porte une caractéristique en particulier : il permet d'étudier les relations avec l'espace, et de là il est moins bien considéré que le jeu de stratégie qui aborde la géopolitique, ou que le jeu d'aménagement qu'elle distingue du jeu de rôle bien qu'en étant une forme. Créer un jeu pour la géographie demande ainsi de s'extraire de son acception traditionnelle selon elle, elle n'en donnait pas de définition mais on voit bien ici la conception plutôt fermée du jeu de rôle dans son travail. En fait, une série de questions est posée au jeu pour en vérifier la forme géographique : peut-on localiser les phénomènes, que localiser, quels sont les enjeux spatiaux, et quels concepts géographiques sont mobilisés. À la lumière de ce qui a été dit, on peut donc largement considérer un jeu de rôle qui répondrait aux questions préalables comme étant géographique et donc répondant à toutes les attentes scientifiques de la discipline sans trop s'engager dans un débat.

Dans son travail ainsi que dans celui de Marc Berthou et Dominique Natanson filtre des intérêts et des considérations transdisciplinaires grâce à ces activités de simulation, notamment en Science et Vie de la Terre, ou en Physique-Chimie parce que ces deux disciplines se rapprochent souvent des considérations géographiques vis-à-vis du développement durable, ou en histoire pour les évolutions scientifiques.

Maintenant que les visions du jeu de simulation, à défaut de pouvoir toujours trouver des informations sur le jeu de rôle en particulier sont plus précises historiquement et théoriquement dans les disciplines, il faut se pencher sur les programmes de seconde. Je me suis employé à chercher comment en insérer, joindre ce type d'activité aux méthodes et aux démarches préconisées de façon officielle. Dans le préambule des programmes d'histoire et de

¹⁸ Masson-Vincent M. (dir.), op. cit.

¹⁹ Masson-Vincent M. (dir.), op. cit., p. 55.

géographie²⁰, on peut voir que les objectifs officiels peuvent rencontrer ceux que l'on peut confier à la simulation. N'oublions pas en effet que l'un des plus importants est la compréhension du monde contemporain par l'étude des sociétés du passé, mais aussi par celle de l'action des sociétés actuelles sur leurs territoires, sans pousser l'analyse, il est clair que celui-ci rencontre la raison principale qui anime un jeu de rôle. Ils peuvent aussi participer à la vision dynamique et distanciée du monde demandée par l'appréhension des systèmes et des processus qui le parcourent ou qui l'ont parcouru au fil du temps. L'implication des élèves dans les technologies de l'information est aussi tout à fait possible dans les cas où le jeu passe par des recherches sur internet ou de la production numérique, comme j'ai d'ailleurs pu le travailler durant l'un de mes jeux de rôle. Enfin, le rappel fait dans le programme de la liberté pédagogique laissé à chaque enseignant me pousse à souligner le fait que ce genre d'activité n'est pas forcément encouragé par l'Éducation Nationale, mais elle est en tout cas supportée par ce principe fondamental de l'enseignement.

En termes d'objectifs d'apprentissage, il permet d'en exploiter un large panel parmi les capacités et méthodes donnés à tous, je vais en lister les principaux mais ne saurais être exhaustif vis-à-vis de la quantité de formes que la simulation peut adopter. La mise en relation de faits ou d'événements de natures, de périodes et de localisations spatiales différentes me semble ainsi cerner assez bien ce qui est attendu dans l'étude de déroulements historiques et géographiques complexes. Toutes les capacités concernant l'exploitation et la confrontation d'information semble bien être aussi utilisables, tout autant que celles du même bloc intitulé « Maîtriser des outils et méthodes spécifiques », puisqu'en fonction des activités à mener, le travail s'avérera différent en rapport aux documents, à la rédaction, aux TICE, ... Ils peuvent aussi évidemment aider au développement d'un discours construit et argumenté à l'oral ou à l'écrit, et à la confronter s'ils sont construits dans cette optique, tout comme ils peuvent reposer sur la menée de recherches individuelles ou collectives et à une production par groupe. L'utilisation de préférence de la démarche déductive est aussi tout à fait compatible avec le jeu de rôle avec l'utilisation de trois étapes qu'on peut insérer dans celles dont on a déjà parlé plus haut pour faire remarquer la similitude entre projet et jeu. Il s'agit en effet de commencer par une problématisation agrémentée de questionnements, puis la création d'hypothèses de réponse et enfin la vérification – expérimentation qui permet de vérifier les hypothèses pour renforcer ou complexifier la théorie de base. Chaque tour, chaque étape donnant lieu à tout ou

²⁰ Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010.

partie de la démarche déductive pour les élèves, et l'ensemble du jeu y menant de façon quasi systématique.

En ce qui concerne les programmes en eux-mêmes, je vais procéder par des analyses des éléments qui pourraient amener à l'utilisation de jeux de rôles dans les trois disciplines, car l'analyse des contenus serait vaine, tout le programme pouvant éventuellement être propice à une utilisation pour les raisons qui vont évoquées. Le fil conducteur du programme étant de replacer l'histoire des Européens dans celle du monde, il ne peut qu'aider notamment à observer les sociétés autrement qu'à travers le prisme du présent, ainsi qu'à voir les femmes et les hommes qui constituent les sociétés et qui y agissent par les personnages employés. L'étude d'évènement ou de crises historiques permet aussi de cerner comment peuvent s'entremêler les actions sur le temps court et sur le temps long pour constituer l'Histoire du monde et de l'Europe. Enfin privilégier le travail des sources est possible, si non obligatoire, pour réaliser des activités se déroulant dans le passé et surtout pour renseigner les élèves sur leurs rôles, ils liront alors des documents venant de leurs « homologues » ayant vraiment vécus l'époque.

En géographie, il s'agit surtout de démarches et de méthodes spécifiques à la matière qui peuvent être mis en relation, plutôt que d'objectifs abstraits de compréhension pour les élèves. Et la première d'entre-elles est certainement la démarche systémique largement favorisée par le jeu de rôle qui permet de concentrer les élèves sur la complexité des problèmes qui touchent le monde, les liens interactifs entre tous les éléments du problème sont ainsi créés ou recréés par les élèves eux-mêmes lors des travaux accomplis. Il peut ainsi contrer comme en histoire la fausse vision que peuvent avoir les élèves de causalités linéaires simples, des réductions de la réalité parfois faciles sans explications ou à la simple lumière de certains médias. La démarche géographique peut être introduite dans les activités proposées comme on l'a vu plus tôt, ils doivent mériter l'adjectif de géographique comme expliqué par Michelle Masson-Vincent, car l'utilisation des échelles géographiques n'est pas systématique. En revanche la mise en scène d'acteurs est leur base, et la vision prospective à faire acquérir aux élèves est tout aussi facilement transposable, c'est d'ailleurs ce que j'ai voulu introduire dans mon second jeu de rôle dont je parlerai plus tard. L'utilisation de l'étude de cas n'est pas non plus incompatible avec leur adaptation en classe puisqu'on utilise la démarche déductive vue plus haut, et parce que ces jeux peuvent permettre d'échapper aux problèmes d'inductivité. Ils rendent en effet obligatoire le passage à la modélisation du cas et à sa critique, par la consigne les élèves doivent ainsi passer d'une géographie descriptive à une géographie explicative pour une meilleure mise en perspective.

En ECJS, la nécessité de former les futurs citoyens aurait pu pousser les instructions officielles²¹ à parler des simulations, car la base des démarches recommandées est l'entrée concrète dans le sujet. Le professeur est ainsi invité à « varier les démarches pédagogiques », avec certes la présence de l'étude de cas, mais surtout celle du débat argumenté qui permet à l'élève de devenir citoyen en se mettant à la place d'un pour exprimer librement son opinion certes mais aussi préparer des argumentaires construits. L'utilisation de personnages permettra ainsi la compréhension voulue du débat, les choix incohérents parmi ce qui a été dit en réalité pour l'exprimer lors d'un débat où il y aura autant de réponses que d'acteurs. Passer d'un débat ouvert où chacun ne tiens pas de rôle à un autre où chaque élève se voit attribuer une façon de penser n'est certes pas tout à fait dans cet esprit, mais il permet de les faire agir en citoyens responsables. On peut imaginer qu'à l'occasion du thème « Le citoyen et la loi », les étapes et débats suscité peuvent être joués par les élèves avant de leur montrer ce qui c'est réellement passé, ou encore pour « Le citoyen et la justice » l'organisation d'un grand procès passé ou présent pour lui aussi le comparer avec la réalité. Une liste d'activité est même envisagée dans le programme officiel sans vraiment évoquer le jeu de rôle lui-même mais plutôt une série d'activités réalisables indépendamment les unes des autres ou groupées pour créer un projet plus grand.

Les programmes de géographie invitent aussi à la coopération interdisciplinaire puisque les thèmes de la gestion de l'eau et de l'énergie dans le monde peuvent être rapprochés de ce qui est étudié en SVT et en physique-chimie. Le lien est aussi à faire dans les démarches avec l'investigation propre aux sciences et la pédagogie de projet parfois clairement exprimée dans les programmes des deux matières. L'histoire est aussi liable en seconde à la physique-chimie puisque le thème quatre d'histoire propose d'aborder « L'essor d'un nouvel esprit scientifique et technique (XVI^e-XVIII^e siècle) » par un savant et son œuvre, ou la diffusion des sciences, ou encore l'invention de la machine à vapeur. La seconde option peut ainsi permettre l'utilisation d'un jeu de rôle conjointement avec le professeur de physique-chimie. Les disciplines linguistiques ne sont pas non plus exclues car les documents et les recherches peuvent être faits dans d'autres langues que le français et le contexte autour d'une œuvre ou des Lumières par exemple peuvent être étudiés avec la complicité d'un professeur aidant les élèves à construire l'identité des auteurs.

²¹ Cf. Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010.

C) Un peu de théorisation sur leur mise en place

Abordons à présent les conditions de mise en place d'un jeu de rôle en classe, car après tous ces éclaircissements sur leur place en pédagogie, dans l'éducation française et dans mes disciplines, il me faut revenir au questionnement central de ce travail. Il faut d'abord identifier clairement leur construction car leur mise en place dépend en premier lieu de ce qui le constitue, de son agencement et des préparations théoriques et pratiques préalables. Nous parlerons ensuite des deux problèmes principaux du dossier qui sont d'une part le choix des rôles, et d'autre part la place de l'évaluation dans ce type d'activité.

En utiliser demande bien des anticipations tant dans la préparation matérielle que dans la préparation théorique par l'enseignant qui l'a créé ou qui l'a récupéré d'une quelconque façon. Marc Berthou et Dominique Natanson expliquent ainsi un préalable important pour le déroulement²², toujours en se basant sur la forme traditionnelle : une simplification au maximum de la quête/consigne. L'objectif ne doit pas être trop compliqué sous peine de perdre les élèves dès le départ, l'explication et l'accompagnement du professeur vont ainsi jouer un rôle important durant les séances de jeu. On cherche en effet à ce que les élèves tiennent des discussions entre protagonistes et qu'ils soient obligés de mettre en avant les compétences visées par les objectifs que l'activité devait permettre de travailler. Chaque personnage s'incarnera d'ailleurs d'autant mieux qu'il aura des consignes et des visées claires, chose qui peut être appuyée par la distribution de cartes, plastifiées ou non, ou de fiches personnelles qu'ils vont s'approprier pendant l'activité. Les « épreuves » rencontrées à chaque étape du jeu doivent aussi être courtes dans le cas d'un jeu de rôle traditionnel plus fermé, sinon fragmentées en petites étapes pour les plus ouverts, le tout rythmé par des questions ou une consigne divisée en plusieurs parties.

Toutes ces préparations doivent aussi prendre en compte la forme de simulation pour laquelle le professeur a opté au moment de sa préparation, ou en tout cas celle du jeu qu'il aura choisi d'utiliser. Un premier choix s'opère entre convergence ou divergence avec la réalité²³, en tout cas si un résultat existe dans la réalité, ce qui demande des préparations différentes. En effet, le choix de la convergence demandera la construction de consignes et d'objectifs clairs mais précis pour guider les personnages vers ce qui se passe ou s'est réellement passé, et où ses erreurs le mèneront à une impasse ou à la mort du personnage. En revanche, les simulations divergentes laissant plus de marge aux joueurs vont demander une

²² Berthou M. et Natanson D., op. cit., p. 115.

²³ Id., p. 103-106.

meilleure préparation des mécanismes du jeu, car la semi-liberté des élèves va les mener à aller chercher la nature d'un système ou d'une période dans ce qui ne s'y est pas passé, ou dans ce qui n'y fonctionne pas. Le retour au cours s'effectuera alors forcément avec un débriefing de ce qui s'est produit pour comparer l'ensemble à la réalité, et leur faire comprendre ainsi les mécanismes et les mentalités derrière.

Dans une optique plus disciplinaires, on peut caractériser des problèmes que la préparation et l'encadrement du professeur vont devoir faire éviter à l'activité. D'abord en histoire, il est un danger évident de toute pratique historique au second degré : l'anachronisme, comme le souligne d'ailleurs Robert Stradling dans son ouvrage²⁴. La marge d'improvisation laissée aux élèves présente le danger que les élèves prêtent des réactions, des pensées d'aujourd'hui à des personnes d'autres époques. Il préconise alors que le jeu soit encadré par des rappels de la réalité, un premier avant l'activité en elle-même où le professeur rappelle aux élèves que leurs personnages ne connaissent pas d'avance la fin des événements, de la crise, ..., à moins que l'objectif soit de comprendre pourquoi cela a eu lieu. Un second moment après, pendant le débriefing où toutes les attitudes, les problèmes d'anachronisme sont relevés et expliqués aux élèves pour qu'ils apprennent de leurs erreurs. En géographie, le problème de comportement inapproprié se pose aussi et en fait dans les mêmes termes qu'en histoire, mais employer le jeu de rôle dans cette matière, et surtout en seconde, demande une certaine anticipation vis-à-vis de sa remobilisation. L'utilisation des démarches d'étude de cas puis de mise en perspective font que les informations et les documents doivent être soigneusement choisis certes, mais les mécanismes du jeu doivent permettre une réutilisation de ce qui a été vu à d'autres échelles. La question de la vérification de l'intégration se pose alors, car il faut aussi que les élèves aient compris le rôle de leurs personnages et ce qui les distingue des autres acteurs afin d'envisager le système enseigné, un problème qui se pose aussi d'ailleurs en ECJS pour la formation de citoyens comprenant le fonctionnement des institutions et des principes de l'État.

Le choix des rôles par les élèves sera maintenant le premier questionnement que nous allons aborder, et il me faut d'abord exprimer le fait que très peu de productions traitent de celle-ci ce qui a participé à mon intérêt pour elle, je vais donc m'employer à détailler les enjeux et les problèmes posés par cette question. Il me semble logique de dire en premier lieu que la gestion des rôles doit être interrogée à chaque fois qu'un jeu est préparé, et qu'elle

²⁴ Stradling R., op. cit.

dépend du dispositif de la classe. Le travail avec un rôle unique pour chaque élève peut être difficile à mettre en place dans des classes de plus de vingt ou vingt-cinq élèves, il vaut mieux alors utiliser des groupes de travail pour les jeux de rôles « fermés », mais dans les plus ouverts on peut envisager le travail autonome ou par deux. Mais la vraie question qui se pose en fait assez peu hors des travaux sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent est celle du choix des rôles. Il existe plusieurs possibilités, comme l'ont détaillés les auteurs du blog du réseau Ludus²⁵ : les élèves choisissent librement, le professeur désigne dans l'ordre alphabétique, ou bien de façon aléatoire, des capitaines sont désignés pour constituer des équipes, on divise la classe selon les rangées ou les colonnes de tables, ... Mais il n'y a malheureusement pas de réflexion vis-à-vis des conditions d'application de ces possibilités, il y a certainement des influences sur l'appropriation des rôles par les élèves, et sont sûrement aussi conditionnées par les dispositifs de classe.

Cette question peut-être aussi traitée sous l'angle de vision de l'histoire ou de la géographie avec le problème central de la place d'acteur de l'élève incarnant un personnage passé ou présent de la même ou d'une autre culture. Pour la première discipline, le choix du rôle peut être important pour la pratique de « l'empathie historique » qui est soulignée par Robert Stradling²⁶, c'est-à-dire la capacité à ressentir et comprendre les émotions de personnes ayant vécu ou participé à quelque chose dans le passé. Et pour la seconde, on a un problème parallèle qui est celui de l'empathie envers des acteurs étrangers ou d'extraction sociale différente que celle des élèves, avec des considérations et des intérêts parfois bien différents des leurs. Pour pouvoir exercer pleinement l'un ou les deux, il peut être judicieux de choisir les élèves pour chaque rôle car leur bagage social et culturel, ou même simplement leur attitude en classe, ne leur permet pas toujours de se mettre vraiment dans un rôle trop éloigné de leur réalité sociale. Cet éloignement peut toutefois les intéresser, mais intéresser combien d'entre eux ?

La gestion des rôles par le professeur répond peut aussi répondre à une volonté de faire travailler des éléments spécifiques dans le cadre d'une différenciation pédagogique. Les profils des élèves lui étant connu, il peut mettre placer tel élève dans tel rôle parce qu'il lui demandera de briser sa timidité pour le jeu, ou qu'il lui demandera d'être plus passif que d'habitude pour faire un rapport en fin de jeu, ... Mais on peut s'exposer alors à un rejet de l'élève, contre le choix du professeur ou contre le rôle qui lui est confié. Si les élèves

²⁵ Cf. réseau Ludus [En ligne], Académie de Caen, *Un peu de théorie*, 2008-, disponible sur : <http://histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus/> [consulté le 16/04/2015].

²⁶ Stradling R., op. cit.

choisissent leurs rôles on peut aussi avoir des problèmes de sérieux vis-à-vis du travail, puisqu'eux aussi savent analyser les rôles et trouver ceux qui demandent le moins d'efforts de leur part s'il y en a, ou peuvent s'appuyer sur des camarades effectuant toutes les recherches à leur place.

Le second questionnement qui nous intéresse est celui de l'évaluation du jeu de rôle, c'est un problème important de la pédagogie du jeu pour chaque activité qui est mise en place, notamment pour ce qui est du plaisir. Cette méthode de travail reposant en effet sur l'exploitation de ce sentiment que le jeu crée de façon naturelle chez l'individu, et qui pousse à revenir plus tard vers cette activité. En classe, le plaisir doit motiver les élèves à participer, à répondre aux consignes dans un contexte où il est dans une semi-liberté, où le professeur encadre mais doit tolérer les discussions tant qu'elles restent dans son cadre. Mais recourir à une évaluation est un potentiel frein à ce plaisir et à l'investissement supplémentaire qu'il peut amener pour stimuler la créativité de l'élève dans une simulation divergente, ou stimuler son incarnation du personnage d'une simulation convergente.

Le débat porte alors sur deux points, comment faut-il évaluer le jeu et quand l'évaluer. Son utilité est indéniable, elle permet de vérifier les objectifs de l'activité sont atteints, que les élèves ont retenu des informations qu'ils peuvent replacer dans un autre contexte et que les compétences attendues ont bien été utilisées. Pour la forme à adopter, il existe plusieurs écoles de pensée tout comme hors du contexte ludique pour l'éducation actuellement. Certains avancent ainsi que l'évaluation chiffrée ôte le plaisir du jeu et annule ainsi son intérêt pédagogique, car la note est perçue comme une sanction par les élèves. Cette pensée est soutenue notamment par Marc Berthou et Dominique Natanson²⁷, et même s'ils ne parlent pas de l'évaluation par compétence, le jeu de rôle est de façon quasi-incontesté évaluable dans le cadre du Socle commun de compétences et de connaissances. D'autres avancent que l'on ne peut se passer d'une évaluation pour vérifier l'acquisition des connaissances, capacités et méthodes investies dans l'activité, bien que cette pensée puisse être déclinée différemment selon les personnes. On aura alors soit un jeu dont le produit, comme en pédagogie de projet, est évalué après les séances de travail, soit une évaluation finale du chapitre qui comporte des éléments attendus sortant du jeu de rôle pour vérifier. J'ai alors à cœur de mettre à l'épreuve dans ce travail ces théories qui doivent dans l'absolu donner des résultats différents dans le déroulement des activités selon que l'on en utilise l'une ou l'autre.

²⁷ Berthou M. et Natanson D., op. cit., p. 24.

II) Méthodes de collecte de données

Les théories concernant l'utilisation des jeux de simulation pédagogiques sont maintenant plus claires en ce qui concerne leur construction, leur place parmi l'institution et les programmes, ainsi que les réflexions sur le choix des rôles et sur leur évaluation. Afin d'étudier ces questionnements, je vais à présent exposer mes méthodes de collectes de données principales en les contextualisant et en explicitant leur contenu, notamment pour les deux jeux de rôle que j'ai créé et employé en classe.

A) Un questionnaire pour les enseignants et les formateurs

Le premier outil de collecte que je vais présenter est donc le questionnaire à l'intention des enseignants. J'ai voulu soumettre les collègues de mon établissement tous plus expérimentés que moi, quelques professeurs stagiaires de la promotion et mon tuteur ESPE qui a une assez grande pratique des jeux de rôle en classe. Malheureusement, j'ai soumis le questionnaire à mes collègues stagiaires trop tard, ils furent trop peu à répondre mais le reste des personnes ont été quand même interrogées. L'intérêt global de ce questionnaire est d'avoir une vision qui ne représente certes pas l'ensemble du corps enseignant d'histoire-géographie, mais une vision d'abord à l'échelle d'un établissement, et de pouvoir ensuite analyser le discours de mon tuteur ESPE et de ma tutrice pour ce mémoire pour observer leur positionnement face aux théories déjà expliquées plus tôt. Je vais donc à présent détailler les questions que je leur ai posées, puis m'attacher à justifier la pertinence des questions et ce que je recherche en les posant.

Première question : Comment définiriez-vous le concept de jeu de rôle en pédagogie ?

Rien d'exceptionnel ici, nous avons vu plus haut que le jeu de rôle pouvait être défini de plusieurs manières, que cela soit dans les écrits scientifiques ou dans les dictionnaires, et il m'a donc paru important de mesurer en premier la marge qui pouvait exister entre les différentes définitions de mes collègues. Le but étant aussi ici d'avoir un élément de compréhension des réponses suivantes, car une personne définissant le jeu de rôle de façon précise et fermée n'aura sûrement pas la même pratique qu'une personne le définissant de façon large et ouverte.

Deuxième question : Que pensez-vous du jeu de rôle en situation pédagogique ?

Je recherche par le biais de cette question à déceler les représentations de mes collègues sur le jeu de rôle, la première question servait à voir l'importance et la spécificité que donne la personne au concept de jeu de rôle, mais celle-ci permet de comprendre ce qu'il y a derrière cette définition, qu'est-ce qui y est associé dans l'esprit de la personne au-delà d'une suite de mot plus ou moins élaborée. L'opinion exprimée dans cette question est capitale pour la suite du questionnaire, l'opinion conditionnant en effet l'utilisation et surtout la réutilisation de ces activités ainsi que l'évolution de la pratique de cette activité.

Troisième question : Avez-vous déjà pratiqué un jeu de rôle avec vos élèves ?

C'est évidemment l'interrogation fatidique de ce questionnaire, c'est à partir de là que les questions se divisent, un cheminement pour les personnes en ayant déjà pratiqué et un autre, beaucoup plus court, pour celles qui ne l'ont jamais pratiqué. Le premier comprend donc des questions qui vont dans le sens de la problématique de ce travail, et le second pour essayer de comprendre ce qui peut rebuter à leur utilisation, une chose reste commune aux deux cheminements c'est qu'ils me permettront d'analyser ne serait-ce qu'à l'échelle de mon établissement, la pratique de cette activité.

Les huit prochaines questions sont donc celles posées aux personnes ayant déjà pratiqué le jeu de rôle.

Quatrième question : Quelles sont vos motivations de départ en utilisant le jeu de rôle ?

Si je cherche ici à comprendre ce qui motive la personne et ce qui l'a motivée la première fois qu'elle a utilisé ce type d'activité, c'est d'abord pour les comparer entre elles et avec les miennes, et notamment mon expérience de joueur et de maître de jeu. C'est aussi pour voir quelles idées sont placées derrière l'utilisation d'un jeu de rôle en classe, et quel statut la personne lui accorde, un outil comme les autres, ou plutôt exceptionnel ou anormal.

Cinquième et sixième question : Quels sont les avantages que vous avez constatés dans leur utilisation ? Quels sont les inconvénients que vous avez constatés dans leur utilisation ?

Les inconvénients et les avantages de l'utilisation d'un jeu de rôle pédagogique ont déjà été discutés plus tôt au niveau des écrits de recherche à ce sujet, mais encore faut-il voir si ses inconvénients et ses avantages sont bien constatables dans les réalités rencontrées sur le terrain. Sans avoir à aller dans les détails ou à anticiper sur les réponses, il est bien évident

que la pratique dépend toujours des moyens matériels disponibles, des classes dans leurs attitudes et leurs compositions et surtout des professeurs eux-mêmes.

Septième question : Quels sont les points d'appuis qui vous ont permis de lancer ces activités ?

C'est une question à utilité multiple pour moi et mon travail, d'abord elle permet de comprendre les bases de recherches et les fondements des jeux de rôle réalisés par l'enseignant, les outils employés pour un travail parfois de longue haleine. Ensuite, les réponses vont permettre de comparer ce sur quoi les autres se basent pour réaliser leurs activités vis-à-vis des miennes, et ainsi d'enrichir ma pratique à venir. Et enfin, les points d'appuis utilisés expriment les façons dont on peut gérer le temps de création, d'élaboration, du jeu de rôle, et notamment si l'on s'appuie sur des jeux déjà créés ou similaire à celui qui est envisagé.

Huitième question : Comment est-ce que votre utilisation et votre pratique des jeux de rôles a évolué ? Quels conseils pourriez-vous donner pour gérer et lancer ces activités ?

On va ici estimer l'utilisation et surtout la réutilisation du jeu de rôle par l'enseignant, et par là voir si des bilans ont été réalisés par celui-ci à la fin des séances où il les a utilisés. Que la personne ait fait un bilan complet ou ait juste réfléchi sur sa pratique, il pourra comprendre ce qui n'a pas marché et ce qui est à modifier, à des degrés différents certes, mais aussi prodiguer des conseils à un jeune professeur stagiaire comme moi ou à tout autre enseignant de son équipe pédagogique le lui demandant. Cette réflexion introduit aussi les deux prochaines questions qui rejoignent le questionnement principal de ce travail.

Neuvième et dixième question : Pensez-vous qu'il faut évaluer cette activité ? Si oui, comment ? Pensez-vous qu'il faut laisser les élèves choisir le rôle - le personnage qu'ils vont incarner ? Pourquoi ?

Quelques questions pour déterminer l'opinion de la personne sur l'évaluation d'un côté et sa justification de la façon dont il faut évaluer ou non selon elle. Puis, sa vision sur le choix des rôles par les élèves, le pourquoi de cette réponse et les facteurs qu'elle implique dans ses propres choix.

Onzième question : Pensez-vous que la possibilité d'utiliser un jeu de rôle en classe est reconnue par l'Éducation Nationale ? Et par les collègues de façon générale ?

J'ai déjà abordé la question de la reconnaissance du jeu de rôle au niveau de l'Éducation Nationale, des programmes de chaque matière et ainsi des niveaux de classes, mais cette question permet d'estimer la façon dont cette reconnaissance est perçue par le professeur, en voit-il une ou non et voit-il des encouragements officiels ou non. Quant à la seconde partie de la question, le professeur montrera là son avis sur la façon dont ses collègues au cœur de l'établissement et ceux qu'il a pu connaître dans sa carrière peuvent voir le jeu de rôle en situation pédagogique, mais aussi du coup comment ses propres méthodes de travail sont vues si il en utilise, ou comment il voit celles des collègues en utilisant car cette question est aussi posée dans le second parcours de question, destinée aux enseignants n'en usant pas.

Les quatre prochaines questions sont maintenant celles qui sont posées aux personnes n'ayant jamais pratiqué de jeux de rôle en classe.

Quatrième question : Pourquoi n'en avez-vous jamais pratiqué en classe ?

Il faut essayer de comprendre dès cette question pourquoi l'enseignant n'en a jamais utilisé, si jamais il y a des raisons à cela, cette question se rapproche donc des questions quatre et cinq du premier parcours de question. On saura en effet par celle-ci si le professeur interrogé n'utilise pas ce type d'activité parce qu'il ne voit pas d'avantages dans sa mise en place, si au contraire il n'y voit que des inconvénients, ou si les inconvénients qu'il y trouve sont plus nombreux ou plus importants que les avantages.

Cinquième question : Pensez-vous en faire un jour en classe, dans un avenir plus ou moins proche ?

Cette question vient appuyer la réponse précédente et en dépend, car si le professeur ne voit pas d'avantages à leur utilisation il ne cherchera sûrement jamais à en utiliser ne serait-ce qu'une fois en classe, mais dans d'autre cas où les avantages sont vus, leur potentiel n'est peut-être pas nié et ce sont alors des problèmes de type manque de confiance en soi pour rentrer dans le jeu, manque de patience pour le créer ou le préparer, voire ce qui manque à tous les professeurs : du temps.

Sixième question : Pensez-vous que la possibilité d'utiliser un jeu de rôle en classe est reconnue par l'Éducation Nationale ? Et par les collègues de façon générale ?²⁸

²⁸ Voir la onzième question à la page précédente.

Septième question : Utilisez-vous en cours la pédagogie de projet ?

Nous avons déjà parlé de la pédagogie de projet et de la similitude que l'on peut trouver avec le jeu de rôle ou le jeu de simulation en général plus haut, c'est pour cela que la question est posée, pour voir si des passerelles existent dans la pratique de la personne vers le jeu de rôle. Attention, je ne cherche pas ici à mener les personnes interrogées à faire absolument du jeu de rôle, mais plutôt à leur faire comprendre les passerelles qui existent entre les pédagogies et les activités. La question est aussi le moyen de savoir si le professeur connaît cette autre pédagogie, et donc d'éventuellement la lui présenter pour enrichir sa palette d'outils pédagogiques.

B) Activité en ECJS : le procès de la Faute-sur-mer

Maintenant que le questionnaire qui permettra de m'interroger sur les pratiques et les théories de la pratique du jeu de rôle a été détaillé point par point, je vais m'atteler à présenter la première activité sur laquelle je m'appuierai pour mon analyse. Il sera ensuite temps pour nous de présenter les éléments qui permettront de recueillir des données pour celle-ci, d'abord un couple de questionnaire avant et après la séquence, et ensuite la retranscription des enregistrements des procès.

Ce premier jeu de rôle ressemble à bien d'autres déjà joués dans bien des classes, mais demande toujours un travail de réflexion sur la façon dont on répartit les rôles et sur les éléments à faire comprendre et à faire exprimer aux élèves, je parle bien-sûr du procès en classe. Celui-ci était destiné à mes deux classes de seconde pour une séquence d'éducation civique, juridique et sociale de cinq heures dont je vais détailler un peu le déroulement, les objectifs et les éléments constitutifs. La séquence utilisée ici correspond au troisième thème du programme d'ECJS de 2010, intitulé « Le citoyen et la justice », ce thème invite à aborder avec les élèves plusieurs choses, d'abord le principe de justice, puis l'institution en elle-même et son vocabulaire, et enfin deux situations d'études sont proposées, la première est l'évocation d'une affaire judiciaire présente ou passée, et la seconde est la justice des mineurs. J'ai opté dans ma séquence pour l'évocation d'une affaire judiciaire entre présent et passé puisqu'elle s'est terminée en janvier 2015 mais statuait sur une affaire qui date de 2010, le procès de la Faute-sur-Mer.

Les objectifs de la séquence sont assez simples, l'enseignement de l'ECJS visant essentiellement au développement des compétences et des connaissances nécessaires pour que

les élèves deviennent des citoyens actifs et responsables, ayant connaissance du système dans lequel ils évoluent, on peut décliner en quatre objectifs cette séquence. Le premier est de faire connaître les droits et devoirs de chacun en matière de justice, il est d'ailleurs très proche du second qui consiste à présenter aux élèves les diverses institutions de la justice en France et les acteurs de celle-ci. Le troisième objectif était ensuite de leur faire comprendre quels rôles et quels impacts les élèves ont, peuvent avoir et auront sur la justice en tant que mineurs et en tant que futurs citoyens. L'utilisation du jeu de rôle à son rôle à jouer dans les objectifs précédents, mais le quatrième objectif dépend en fait plus grandement de celui-ci puisqu'il s'agit de faire intégrer aux élèves les valeurs démocratiques par le travail en groupe, l'égalité bien-sûr par la procédure qui est la même pour tous entre autres choses, la justice par le jugement qui va être rendu, ainsi que le respect de l'autre et de ses opinions qui vont être exprimées lors des interrogatoires et lors du vote des jurés.

Ma séquence s'étalait donc sur cinq séances, et comme cet enseignement se fait une semaine sur deux et en demi-groupes, elle s'étala de fin janvier à début avril 2015, coupée par les vacances d'hiver. L'organisation des séances est simple, et on peut distinguer deux moments dans la séquence en les regardant. Le premier moment est théorique, il fait appel aux connaissances antérieures des élèves puisque la justice a déjà été étudiée normalement en classe de quatrième, il comprend donc la première séance qui commence par la distribution du questionnaire préliminaire aux élèves qui le complètent et me le rendent. Puis dans la même séance l'institution est présentée aux élèves, un tableau est créé avec eux qui recense les tribunaux et les cours les plus fréquemment évoquées dans les médias tant dans l'ordre administratif que dans l'ordre judiciaire. La seconde séance se situe entre les deux moments par manque de temps, car elle compile une première moitié de l'heure où les élèves notent le rôle des fonctionnaires de justice sur une fiche, ainsi que les principales étapes d'un procès²⁹. La seconde partie de la séance est dédiée au premier contact avec l'affaire de la Faute-sur-Mer par un résumé d'article présentant l'affaire et une série de trois questions simples pour leur permettre d'extraire les données principales de l'affaire³⁰, et il reste ensuite assez de temps pour le choix des rôles qui nous préoccupe donc ici.

Ce dernier s'est fait de deux façons distinctes dans les quatre groupes, deux groupes de deux classes différentes ont pu choisir leurs rôles et les deux autres groupes se sont vu désigner leurs rôles par mes soins, en essayant de mettre en avant les élèves qui interviennent

²⁹ Cf. Annexe 1.

³⁰ Cf. Annexe 2.

peu en cours dans mon choix. Cette séparation des façons de faire nous permettra plus loin dans notre travail d'analyser les déroulements des jeux de rôles dans les deux configurations mais dans les mêmes classes, de comparer ces déroulements et les deux autres éléments d'analyse qui seront détaillés plus loin. On essaiera alors de trouver les contrastes dans les façons dont le procès et les recherches se sont déroulés, et si les questionnaires révèlent des assimilations différentes du travail selon que les élèves ont choisis leurs rôles ou non.

Le second moment de la séquence est donc plus pratique, les élèves entrent en effet dans la préparation du jeu de rôle dès la seconde séance, avec en tout entre dix-sept et dix-huit rôles dont voici la liste : un greffier, un ou deux juges, six jurés, un maire accusé et son avocat, un adjoint du maire accusé et son avocat, deux familles plaignantes et leurs deux avocats. Cette préparation du procès continue avec une troisième séance dédiée au travail de recherche en salle informatique. Les élèves se voient alors distribuer des fiches plastifiées présentant les consignes pour chacun d'entre eux et ce qui est attendu d'eux en fonction de leurs rôles³¹. Ils ont ainsi dû travailler à l'aide de documents que j'ai sélectionné ou résumé et que j'ai déposé dans un dossier de mon compte *Pearltrees*. Les élèves connaissaient déjà cet outil, la première séquence d'ECJS ayant été un travail en binôme sur un sujet avec un dossier numérique à rendre ainsi qu'un oral à présenter, et pour les aider dans leur travail des sites avaient été recensés pour leur permettre de recueillir des informations fiables. Le lien vers le dossier *Pearltrees* avait été déposé plus tôt sur l'ENT de l'établissement pour que les élèves aient au total un mois pour se préparer, les rôles de plaignants, accusés et avocats demandant en effet de préparer des questions et des réponses se basant sur la réalité pour pouvoir être vraisemblables.

La quatrième séance est enfin celle du procès, les tables ont été déplacées avant que les élèves rentrent pour former un O au centre de la salle, autour duquel les juges, avocats, plaignants, accusés et le greffier viennent s'asseoir, et une barre longue sur la droite de la salle derrière les accusés pour accueillir les six jurés. Avant de passer à l'explication du déroulement du procès, il faut préciser que les étapes du procès sont rappelés et écrites au tableau pour que les élèves suivent un cadre précis, quelques minutes leurs sont aussi laissées pour qu'ils reprennent leurs notes. Le procès se déroule en cinq étapes résumant celles qui constituent un vrai procès, d'abord le greffier doit faire entrer et présenter toutes les personnes présentes au procès, puis le ou les juges donnent les chefs d'accusation avant que commencent les plaidoiries. Celles-ci consistent en trois cas de figure : soit les avocats des

³¹ Cf. Annexe 3.

familles interrogent le maire, soit ils interrogent l'adjoint du maire, soit les avocats du maire et de son adjoint interrogent les familles, les avocats ayant pour instruction de poser entre deux et trois questions et de ne pas dépasser cinq minutes de temps pour les interrogatoires. Puis après les plaidoyers les jurés se retirent pour décider d'acquitter ou d'inculper le maire ainsi que son adjoint, quand la décision est prise, les jurés rentrent et annoncent leur décision au juge qui prononce ensuite le jugement. La fin de la séance se fait en remplissant le second questionnaire de retour, ainsi qu'en remettant évidemment les tables à leurs places. La cinquième et dernière séance consiste en fait en un retour des élèves sur le procès, ainsi qu'en une activité de remise en situation des connaissances acquises pendant la simulation par le visionnage de plusieurs procès et l'identification d'acteurs.

Il me faut maintenant parler des deux questionnaires relevés aux élèves et qui encadrent l'activité et la séquence. Ils sont tous deux similaires, trois questions chacun, pour d'abord évaluer l'intégration des connaissances, l'acquisition des capacités et des compétences travaillées, et ensuite pour avoir un retour sur l'activité en elle-même. Ces formulaires ne sont pas notés pour une raison qui nous incombe dans ce travail, mais ils sont tout-de-même évalués car l'ECJS ne rentrant pas dans la moyenne du trimestre des élèves, ils seront utiles à l'élaboration des appréciations qui reste importante dans la matière. Mais il n'est pas le seul instrument sur lequel je vais me baser pour donner une appréciation au troisième trimestre, j'ai aussi noté des observations pendant les séances précédents le procès pour pouvoir évaluer le comportement.

Six questions sont donc posées aux élèves par ces questionnaires, mais il y en a en fait quatre, deux sont répétés à chaque fois pour comparer les réponses avant et après la simulation de procès, et les deux autres ne portent pas sur les connaissances mais sur les conditions de déroulement de la séance de procès. Je vais donc à présent détailler ces quatre interrogations, leur intérêt et ce que je cherche à voir en posant celles-ci en fonction du moment où elles sont posées.

Première question : Quelles sont les personnes impliquées normalement dans un procès ?

La première des deux questions revenant dans les deux questionnaires, sa formulation peut être ambigu mais cet aspect ne m'a été révélé qu'après avoir imprimé et donné les questionnaires aux élèves par mon tuteur et l'IPR M. Icher venu en inspection durant l'une de mes séances d'ECJS où je présentais le questionnaire préliminaire aux élèves. J'ai tout-de-même expliqué aux élèves que je leur demandais de me dire quelles sont les personnes que

l'on trouve dans un procès et qui y interviennent, le « normalement » ayant prêté à confusion, laissant entendre qu'il y a des procès anormaux où les acteurs ne sont pas les mêmes. Quand la question est posée pour la première fois, elle l'est pour que l'élève essaye de se souvenir de ses cours de quatrième et remobilise les connaissances extérieures qu'elles viennent de la télévision ou d'un témoignage direct, et qu'il révèle donc sa connaissance du système judiciaire et de la répartition des rôles. La seconde fois, elle permet d'évaluer le niveau de compréhension de base du procès, les rôles étant rappelés à chaque début de cours, par moi-même ou par le greffier ou le juge lors de la séance de procès, mais on reviendra sur les éléments recherchés lors de l'analyse des questionnaires dans la troisième partie de ce travail.

Deuxième question : Comment se déroule une séance de procès ?

Pas de confusion possible ici, la question est assez simple autant dans sa signification dans ce qui est demandé aux élèves. Je cherche encore une fois par le questionnaire préliminaire à faire remonter les représentations des élèves sur la façon dont un procès se déroule, souvent déformées par la télévision et surtout les séries américaines ou anglaises montrant un autre système judiciaire aux élèves. Le questionnaire d'évaluation permettant donc de voir si les élèves ont suivi le procès, ont été attentifs à chaque étapes qui se sont déroulées devant leurs yeux et qui ont été réexpliquées avant le procès par mes soins. Nous reviendrons aussi sur cette question dans la troisième partie pour rappeler les éléments de réponse attendus exposés plus haut et analyser les réponses des élèves.

Troisième question : À ton avis, comment va se dérouler la simulation de procès ?

Cette interrogation n'apparaît que dans le questionnaire préliminaire pour des raisons évidentes, et a suscité comme la première des interrogations à posteriori sur la façon dont la question est posée. Il m'a en effet été demandé par l'inspecteur de ne pas employer de tutoiement à l'écrit pour donner plus de distance à des élèves qui se préparent de plus en plus à un cadre professionnel. Mais j'appuie mon choix pour cette formulation en justifiant tout-de-même par le fait que le tutoiement est ici une façon pour moi de rendre plus facile pour l'élève de se livrer, de donner son opinion à propos d'une chose à venir, eux qui se montrent parfois angoissés à l'idée d'exprimer leur opinion, de peur d'être notés à ce propos, car on cherche bien ici à faire remonter en plus de leurs avis, leurs appréhension vis-à-vis d'une activité qui peut leur demander de changer d'attitude.

Quatrième question : Quel est ton avis sur la simulation de procès qui a eue lieu ?

Celle-ci est donc posée lors du questionnaire d'évaluation et répond à la précédente, on ne cherche ici qu'un avis direct sur ce dont l'élève vient d'être témoin et acteur en même temps. On y retrouve le tutoiement à nouveau pour toucher l'élève, même si après la simulation il se trouve généralement plus en confiance puisqu'il vient d'être acteur de son cours. L'intérêt évident de la question est de m'apporter un retour sur ce qui s'est passé, ai-je vécu la simulation de la même façon qu'eux malgré le fait que je ne cherche pas la même chose qu'eux dans celle-ci ? Et surtout de me permettre d'avoir un retour sur ma pratique de classe et du jeu de rôle.

Un dernier matériau est requis pour permettre d'analyser la séance de procès seule, il ne sera pas exposé ici en totalité car il s'agit des enregistrements des quatre procès sur dictaphone et leur retranscription partielle dans ce dossier. Ceux-ci ont été évidemment faits avec l'accord des élèves, et les parents ont été informés par un mot dans le carnet de correspondance des élèves. Ils me permettront d'analyser les quatre procès sous plusieurs aspects lors de la troisième partie mais il faut quand même préciser ce qui est recherché de façon globale dans ces enregistrements. En réécoutant chaque procès, j'ai recherché des moments, des instants intéressants parce que répondant aux objectifs de la séance et de la séquence de trois façons différentes. On peut donc chercher des moments d'intégration des notions et des concepts du cours, où les élèves utilisent un vocabulaire spécifique entre autres, des moments d'assimilation du jeu, où ils comprennent et respectent les consignes et les règles que je leur impose, et des moments d'appropriation du jeu, où ils prennent des libertés par rapport au jeu, font preuve d'initiative voire improvisent de façon cohérente par rapport au contexte de l'affaire et par rapport à ce qui a été dit sur la tenue d'un procès.

C) Activité en Géographie : Albi plus durable

La première de mes deux activités ayant été exposée, il faut à présent que je m'attelle à présenter la seconde activité en cours de géographie en classe entière, ainsi que les méthodes de collecte de données, c'est-à-dire une évaluation écrite et mon observation des séances.

Ce second jeu de rôle « fait maison » a été plus compliqué à élaborer car il ne rentrait pas dans le même cadre que celui d'ECJS où il représentait la moitié d'une séquence en demi-groupes, il avait pour but de s'intégrer à la fin d'une séquence de géographie toujours en seconde. Quasiment toutes les séquences à ce niveau de classe peuvent être utilisées pour ou

avec un jeu de rôle, on l'a déjà vu, et il a donc fallu faire un choix sur quand insérer l'activité en cours. J'ai finalement opté pour le troisième thème intitulé « Aménager les villes » et sous-titré « Villes et développement durable », qu'on conseille de parcourir en dix à onze heures de cours, évaluation comprise, ce qui en fait un candidat idéal pour organiser un jeu de rôle sur plusieurs séances. Ce thème a une place spéciale puisque deux études de cas doivent y être menées, une sur une ville du nord et l'autre sur une ville du sud, et qu'il doit se conclure par l'étude d'une ville durable ou d'un quartier durable. J'ai donc choisi de travailler d'abord sur les exemples de New-York et du Caire comme conseillé, mais pour rapprocher les propos du cours sur la durabilité des villes des élèves mon jeu de rôle a été placé comme étude de fin de chapitre et a porté sur la ville d'Albi, où j'enseigne, sur ses aménagements actuels et sur ses potentialités.

En ce qui concerne les objectifs de la séquence et de l'activité proposée aux élèves, ils mêlent à mon sens aussi bien les visées intellectuelles que civique ou comportementales. Sur les quatre objectifs principaux de la séquence en terme de capacités, le jeu de rôle sobrement intitulé « Albi plus durable » en fait travailler trois. Le premier est quasi-omniprésent dans ma programmation de l'année, et consiste en l'exploitation et la confrontation des informations récoltées dans des documents, ce qui est le fondement de mon activité. Le second est le développement de l'aptitude des élèves à confronter des situations géographiques, donc d'abord une ville du nord et une ville du sud, puis ces deux exemples par rapport à d'autres autour du globe, et enfin la ville d'Albi au regard des autres exemples vus. Le troisième est de faire travailler l'analyse de carte à différentes échelles aux élèves par le biais de l'étude de cas, de la mise en perspective et du jeu de rôle. Le quatrième étant d'entraîner les élèves à la réalisation de schémas, que nous avons travaillé notamment pour parler des pôles d'échanges multimodaux, et que le jeu de rôle ne mettait pas forcément en avant. En termes d'objectifs notionnels et de connaissances, le but de cette activité était de faire connaître aux élèves un exemple local face au concept de durabilité. Mais elle devait aussi permettre de leur faire comprendre en quoi la mise ne place d'une ville plus durable est complexe en terme de débats et de prises de décision, et qu'elle peut mener à différents résultats. En développant plus bas les trois séances que représente cette activité, la réponse sera faite à une dernière gamme d'objectifs qui sont ceux du comportement, de l'attitude, puisqu'on est ici dans du travail de groupe principalement.

Maintenant que les visées de la séquence et de l'activité sont définies, je vais détailler les séances et les mécaniques de ce jeu de rôle qui devait se dérouler sur trois séances

complètes qui devaient être précédées de quelques minutes d'explication à la fin de l'heure précédente. Ce petit quart d'heure d'explication permet de faire la transition entre la forme du cours alternant études de cas et mise en perspective, et celle du travail de groupe du jeu de rôle. Il sert donc à expliquer sommairement ce qui va être fait et surtout à définir le travail noté à la fin des séances, chose qui sera répétée au début de chaque heure, pour que les élèves aient en tête lors des séances ce à quoi ils doivent arriver à la fin des heures. Mais l'autre utilité de ces minutes qui va nous intéresser pour le travail d'analyse, est la présentation des rôles, des personnages qui vont être incarnés par les élèves et qui vont être capitaux dans la menée du jeu. C'est donc à ce moment là que les élèves d'une des deux classes, que l'on nommera « Seconde 1 » pour plus de commodité, a pu choisir le rôle qu'ils allaient tenir pour les séances, mais que ceux de l'autre classe, la « Seconde 2 », n'ont pu choisir, je leur ai attribué un rôle à chacun en essayant de mélanger au mieux les groupes de travail. Le but à partir d'ici est d'analyser les façons de travailler et les résultats des deux classes dans des conditions de départ différentes grâce aux deux méthodes de collecte de données qui vont être exposées après l'explication des séances.

La première heure complète de travail est donc introduite par ce petit temps d'explication et de mise en place, et avant celle-ci j'ai pris grand soin de changer la disposition des tables dans la salle pour créer des îlots de travail où chaque groupe ira travailler. Une fois leurs rôles retrouvés, les élèves se placent par groupes en fonction des six personnages créés, à savoir : les maires d'Albi, les représentants de l'État, ceux des entreprises d'Albi, des classes aisées, des classes moyennes et enfin des classes populaires. Dans chaque rôle on compte en tout entre six et cinq élèves puisque les deux classes ont un effectif de trente-cinq, et chaque élève se voit confier une fiche de personnage expliquant les consignes pour chaque heure, et des chiffres importants sur la ville d'Albi³². Ce qui est demandé pour la première séance de travail est l'identification ainsi que la compréhension de ce qui intéresse les acteurs dans le développement durable, la localisation des zones de la ville qui concernent les personnages, et l'anticipation de projets de développement durable. Il n'y a que les maires et les représentants de l'État qui ont un rôle différent des autres, puisque les maires doivent analyser l'Agenda 21 de la ville et repérer les actions en cours pour favoriser les trois piliers, et pour l'État il fallait étudier la situation d'Albi et celle d'autres villes du monde. Pour cela chaque groupe s'est vu confier un corpus documentaire, avec des documents correspondant aux rôles, comme des cartes INSEE présentant diverses données sur

³² Cf. Annexe 4.

l'agglomération d'Albi, des cartes du plan de transports en commun, et des résumés d'articles de journaux ou du site internet de la mairie présentant les actions de la mairie en ville.

C'est avec des notes écrites que les élèves arrivent ensuite pour la seconde séance de travail en groupes. Mais cette fois-ci les groupes sont mélangés de sorte qu'il n'y ait aucune personne avec le même rôle autour de la table, donc cinq à six rôles autour de la table non plus pour exploiter des documents et synthétiser des informations mais pour créer des projets et prendre des décisions conjointement. Le but final est rappelé au début du cours, ainsi que le cadre au travail de groupe qui est d'au maximum trois projets pour rendre la ville d'Albi plus durable à l'aide d'une carte au format A3 de la ville, et l'obligation de prendre en note les projets pour réaliser le travail de la dernière séance. Ici aussi des consignes communes existent, les acteurs doivent proposer des projets et débattre sur ce qu'il faut mettre en place, à quel endroit et surtout à qui et quoi ils profitent, puis choisir des projets par un vote. Les maires ont aussi des responsabilités supplémentaires, diriger les débats et les votes, pour ensuite rédiger quelques lignes d'explication du projet qui le situent par rapport à la carte qu'ils ont entre les mains, et les représentants de l'État ont un rôle d'encadrement et ne peuvent prendre part aux votes, il donne son avis par rapport aux directives nationales.

La dernière séance est donc consacrée à deux choses, d'abord la rédaction sur feuille de façon personnelle d'un compte rendu des décisions prises pour la ville, et ensuite un retour sur l'activité et ce qu'il faut en conclure pour le cours. Les élèves ont en effet vingt-cinq minutes pour rédiger sur une feuille simple un paragraphe d'au minimum dix lignes, exposant les projets retenus pour rendre la ville d'Albi plus durable pendant la séance précédente par le groupe de l'élève. Je leur demande aussi d'y insérer des arguments liés à leur personnage, c'est-à-dire qu'ils expliquent dans le paragraphe en quoi les projets touchent et intéressent le rôle que chaque élève a joué. Une fois ceci fait, les feuilles sont relevées et constitueront une partie de la notation finale du chapitre de géographie, ce paragraphe comptant pour dix points et l'évaluation finale d'entraînement à la dissertation pour dix autres points ensuite additionnés et mis au même barème que les évaluations de fin de chapitre habituelles. Le reste du cours est donc dédié à un débriefing du jeu de rôle, les projets sont donc partagés avec tous au sein de la classe et j'en fais un retour objectif au regard des trois piliers du développement durable et des personnages impliqués dans les débats. Les élèves sont ensuite invités à exprimer ce qu'ils ont compris par cette activité sur l'aménagement d'une ville durable, et ce qui en ressort est mis en perspective par rapport au reste du cours, à New-York et au Caire, pour ensuite rédiger une courte conclusion au chapitre.

Les deux sources de données pour cette activité sont donc à préciser maintenant, en sachant que l'on vient d'évoquer la première source qui est le paragraphe argumenté sur les décisions prises lors du jeu de rôle. Ce paragraphe, évoqué avec les élèves depuis le quart d'heure de présentation de l'activité marque son ambition évaluatrice, et les élèves vont donc passer deux séances à le préparer. L'objectif principal de l'évaluation sous cette forme est d'évaluer indirectement l'implication de l'élève dans les deux séances de travail de groupe, tant dans les discussions que dans la recherche d'informations, ainsi que sa compréhension du rôle qui lui était attribué. Et l'évaluation permettra aussi de chercher si le choix ou non des rôles par les élèves est rentré en compte dans ce paragraphe, le travail a-t-il été meilleur, les rôles ont-ils été mieux compris, ou encore les projets ont-ils été plus ou moins pertinents vis-à-vis du développement durable. Un cadre plus précis d'analyse sera détaillé plus tard dans la troisième partie pour pouvoir mieux lire les paragraphes et en dégager des éléments susceptibles d'éclairer notre réflexion sur l'évaluation des jeux de rôle et sur la liberté du choix des rôles.

Le second élément sur lequel je vais me baser pour mener mon analyse ultérieure est mon observation des quatre séances de travail avec plusieurs objectifs derrière cela. Cet élément est certes peu concret, mais un cadre peut être posé pour cela avec la recherche prioritaire des attitudes de travail, dissipées ou non, mais surtout de lecture ou simplement de signes d'activité comme l'échange verbal, la discussion sur les documents et les projets. Il pourrait en effet se baser sur un sentiment général et surtout personnel, cependant il faut se rappeler de ce qui a été dit plus tôt, le professeur dans l'activité ludique doit accepter qu'il n'y ait pas de silence, que les élèves vivent en classe, qu'ils s'approprient les consignes et donc discutent, surtout au regard des consignes données ici. En plus de pouvoir comparer les ambiances de classes en fonction de leur degré de liberté laissé pour choisir leurs rôles, ces observations vont me permettre de faire évoluer cette activité et ma pratique pour de futures utilisations et de futur jeux, mais aussi pour avoir un retour sur ce qui s'est passé pendant les quatre séances de travail et les séances qui ont suivies.

Voilà qui conclut cette partie recensant les méthodes de collecte utilisées dans ce travail, on en compte donc principalement cinq avec des visées et des utilités multiples. Un questionnaire assez étoffé et posé à deux panels de personnes différentes pour avoir du recul par rapport aux théories. Des questionnaires en ECJS couplés avec les enregistrements des procès pour l'étude des questions posés par la mise en place de ce jeu de rôle. Et enfin les évaluations et observations des séances de travail en géographie pour l'étude de ces mêmes questions mais dans le cadre d'un autre jeu de rôle.

III) Étude des pratiques de jeux de rôle

Tout les éléments préliminaires ont été à présent exposés lors des parties précédentes, il ne nous reste plus qu'à étudier les données collectées au fur et à mesure des séances de jeu et à l'aide d'un questionnaire, si j'ose dire. Cette dernière partie va donc se diviser en trois, une première analyse des réponses données par les deux panels d'enseignants et formateurs interrogés, une seconde se concentrant sur le déroulement des activités, et une troisième où les évaluations seront étudiées.

A) Analyse des réponses au questionnaire

Avant de rentrer dans ma pratique des deux jeux de rôles présentés plus haut, je vais donc m'employer à étudier une chose qui me tenait à cœur, l'interrogation de mes six collègues du lycée Louis Rascol, et celle des deux formateurs m'encadrant cette année. Mon étude s'est donc divisée en deux parties, je vais d'abord étudier le questionnaire dans le « microcosme » de mon équipe disciplinaire, puis je m'attacherai à comparer les réponses des formateurs, plus proche de l'institution, et celles de mes collègues.

Sur les six professeurs d'histoire-géographie travaillant avec moi, la moitié utilise ou a déjà utilisé ce genre d'activité avec les élèves, que ce la soit en collège ou en lycée. Les trois personnes n'en utilisant pas ont des avis plutôt différents sur la question, un premier considérant que c'est un phénomène générationnel qu'il n'a pas connu, s'inscrivant dans une perception du jeu de rôle uniquement dans sa forme traditionnelle. Le second a avancé le même argument que le précédent en précisant en plus qu'il n'a pas été formé à l'utilisation de cet outil pédagogique, n'excluant pas de pouvoir en utiliser un jour. Le troisième est plus catégorique avec une vision excluant le jeu de rôle du cours d'histoire-géographie, car c'est un dispositif plutôt complexe et long à mettre en place, et qu'il faut laisser aux élèves une autonomie et donc une confiance qu'il n'accepte pas. Sur ces trois, un seul d'entre eux connaissait et avait appliqué la pédagogie de projet, et un autre s'est montré intéressé par une brève définition de son intérêt pédagogique et des mécanismes utilisés.

Quatre définitions ont pu être produites par mes collègues pendant le questionnaire, les deux autres n'ayant pas trouvé les mots parce qu'ils ne connaissaient pas le jeu de rôle pédagogique. Pour analyser les définitions données, on va se baser sur une grille d'identification à trois entrées, une première comprenant le côté ludique de l'activité, une

deuxième s'axant sur l'incarnation d'un rôle, et une troisième relevant de la multiplicité des situations et des systèmes envisageables, fictifs ou historiques. La dimension ludique n'a été recensée dans aucune des définitions, le jeu au sens originel est donc absent des conceptions, on en retient donc plus la forme, ce qui fait d'ailleurs que la pédagogie du jeu est plutôt écartée de son utilisation, puisque le plaisir de l'élève et du professeur sont absents. Le côté théâtral de la prise de rôles est quant à lui totalement reconnu par les collègues, avec une définition qui reste tout-de-même floue puisque l'incarnation se trouve plus au niveau de l'environnement créé que des personnages qui y sont placés. Enfin l'aspect multi-situationnel permis est donné par la moitié du panel, même si les deux professeurs ne l'incluant pas reconnaissent la richesse possible pour la discipline, ils ne donnent pas de termes se rapprochant de « fictif » ou « historique », l'un ne caractérisant l'activité que par le rôle, et l'autre stipulant que l'environnement travaillé est sujet à un cahier des charges du professeur. Les définitions données sont donc plutôt différentes les unes des autres et excluent le ludique de leurs acceptions même si les collègues ayant répondu peuvent le reconnaître sans forcément l'exprimer par des mots de définition, peut-être par malaise avec le rapport entre travail et plaisir qui ne date pas d'hier.

Il faut maintenant s'atteler à une lecture des avantages puis des inconvénients qui sont attribués au jeu de rôle, sachant que les avantages ont été surtout donnés par les personnes l'ayant déjà utilisé, et que les inconvénients ont été en revanche donnés par les six personnes interrogées. Ses qualités fondamentales, exposées en première partie, sont bien perçues par les trois professeurs, à savoir la compréhension des motivations et des logiques d'acteurs, d'aménagements ou de systèmes ainsi que la prise de conscience par les élèves d'un problème par la pratique. Au niveau du cadre et des objectifs pédagogiques pour les élèves, il n'y a qu'entre deux et une personne qui identifient l'importance du travail en autonomie et de l'initiative individuelle, ainsi que le travail en groupes et la coopération, qui permettent l'acquisition de savoir-faire par les élèves. On trouve aussi un argument intéressant qui est celui de l'accroche du public, et notamment de ceux connaissant le plus de difficultés scolaires, relevés par deux professeurs, un argument dont je n'ai que trop peu parlé en première partie mais qui n'a pas toujours reconnu, le jeu pouvant demander une certaine confiance envers la classe. Un collègue a aussi fait remarqué qu'ils permettent l'utilisation des TICE en classe et que le fait de jouer une situation complexe d'un autre temps ou d'un autre lieu leur donne les clés de compréhension de l'actualité, ce qui est une des missions principales de la discipline.

Les inconvénients reconnus sont moins nombreux que les avantages mais se révèlent être les plus courants vis-à-vis de cette pratique pédagogique. Cinq éléments sont remontés dans les réponses aux questionnaires, mais ils ne sont reconnus que par au maximum deux enseignants à chaque fois. Deux catégories sont clairement définissables, la première est celle des moyens utilisés et demandés, d'abord il faut trop de temps de préparation personnelle et de séances de cours, ensuite le jeu de rôle ne peut être utilisé qu'avec un nombre limité de personnes, en demi-classe ou avec un effectif réduit par exemple. Je reconnais bien le premier problème qui est assez important vis-à-vis de cette pratique mais celle du dispositif n'est pas forcément pertinente, les mécaniques étant préparées en fonction du nombre d'élèves, et pour en avoir utilisé un dans deux classes entières, ce n'est pas un réel obstacle à mon humble avis. La deuxième catégorie correspond plus aux élèves en eux-mêmes, puisque certains n'utilisant pas cet outil pensent qu'il faudrait que les élèves aient des connaissances de bases pour pouvoir en utiliser en classe, le problème de la confiance envers eux revient ici aussi et une dernière crainte à mentionner est celle de l'incertaine capacité à remobiliser ce qui a été vu. On a donc un ensemble d'avantages et d'inconvénients dont on avait déjà abordé la majorité dans la première partie, et le fait que tous n'aient pas reconnus les mêmes problèmes à leur utilisation m'oblige à rappeler le simple fait que ce qui est une difficulté pour une personne n'en est évidemment pas pour une autre.

Abordons à présent les questionnements à propos de la mise en place du jeu de rôle en classe par les trois collègues en ayant utilisé, avec pour commencer un petit éventail des appuis utilisés pour les lancer. Cette question se révèle à posteriori assez floue et peut-être trop ouverte car certains y ont vu les appuis matériels utilisés pour construire leurs activités, et d'autres les appuis situationnels qui les décident à en utiliser. On retrouve donc les grands classiques de la préparation, les manuels, l'expérience des jeux de rôle traditionnels et l'internet pour voir les activités déjà créées et les informations précises inaccessibles autrement, et l'appui situationnel exprimé est celui d'un blocage des élèves sur un concept complexe. Au niveau du choix des rôles, les trois se rejoignent tout ou partie, et rencontrent ainsi ce qui a déjà été exprimé sur le sujet, il est bon que les élèves choisissent leurs rôles pour leur permettre d'être plus motivés mais le choix du professeur permet aussi d'orienter le travail dans le cadre d'une différenciation entre eux. Ce choix doit aussi s'opérer en fonction de l'effectif de la classe et du coup en fonction du nombre de rôles créés initialement. Pour ce qui est de l'évaluation les réponses sont beaucoup plus mitigées dans le fond, car dans la forme les trois s'accordent à dire qu'il faut les évaluer pour être sûr que tout a bien été retenu. Deux se retrouvent ainsi sur une question de « rentabilité », il faut une évaluation, notée ou

non, pour que les heures d'activité ne soient pas perdues, alors que l'autre se prononce plus pour une notation positive des élèves en complément de la note finale du chapitre, où les initiatives et la compréhension du rôle seront mises en avant.

Le dernier point de cette analyse des réponses de mes collègues est axé sur les réflexions par rapport à cette pratique d'abord d'un point de vue personnel, puis vis-à-vis des collègues et enfin de l'institution. Les trois ont révélé avoir du mal à faire retour sur leurs jeux de rôle parce qu'ils en ont en fait trop peu utilisé ou trop peu souvent, mais ils en ont retiré des conseils pratiques intéressants. L'organisation est importante tant matériellement avec l'organisation de la classe, que par rapport au temps utilisé en classe pour que les élèves ne s'ennuient pas. Il faut aussi bien mettre en place l'activité par des discours de démarrage « lyriques » sinon inspirés pour les mettre en situation directement, et les activités doivent aussi permettre une sortie de la théorie pour toucher la réalité si la simulation utilisée est historique ou actuelle. Un dernier conseil prodigué par un des professeurs est de les pratiquer uniquement avec des classes qui sont partantes, qui sont prêtes à coopérer avec le professeur en s'appliquant dans cette activité.

Par rapport aux collègues, les trois enseignants sont d'accord sur la primauté de la liberté pédagogique, l'utilisation du jeu de rôle est justifiable vis-à-vis des collègues ou de l'institution grâce aux objectifs de l'activité. Un d'entre eux pense toutefois que la pratique n'est pas forcément bien vue des collègues car elle est originale, et que les élèves gagnent en importance de façon significative lors des séances de travail. La position perçue de l'Éducation Nationale est plutôt juste, ils s'accordent sur la problème posé par les programmes trop riches, la répartition des heures et les moyens disponibles pour pouvoir les utiliser. Mais ils soulignent aussi l'avis fluctuant vis-à-vis des pratiques pédagogiques « innovantes », un d'entre eux souligne en effet la préconisation de « l'histoire incarnée » qui a pu exister, et un autre met en avant qu'avec l'émergence de la considération des *serious games*, le jeu de rôle pourrait arriver officiellement dans les pratiques proposées.

Ces résultats sont à présent à comparer avec ceux obtenus auprès des deux formateurs pratiquant ou ayant pratiqué les jeux de rôle pédagogiques, le premier est enseignant de lycée et utilise souvent le jeu de rôle et l'autre une formatrice l'ayant essayé essentiellement en école primaire. L'intérêt de cette comparaison étant évidemment de comparer les visions de collègues connaissant essentiellement les pratiques de terrain, ne prodiguant pas de formations, à celles de formateurs ayant plus de recul vis-à-vis de leurs pratiques ainsi que des textes officiels pour pouvoir assumer les formations d'enseignants. Pour reprendre le

cheminement déjà emprunté plus tôt, je vais commencer par l'étude des définitions avec les trois entrées déjà utilisées. La dimension ludique est encore une fois malmenée puisqu'une seule des deux définitions la comporte, le plaisir étant véritablement difficile à intégrer pour cinq enseignants sur les six capables de donner une définition alors qu'il est à la base du ressort utilisé avec cet outil pédagogique. Comme on pouvait s'y attendre les deux autres entrées sont reprises par les deux formateurs, ce qui fait de l'incarnation de personnage la base connue et reconnue de tous, et bien heureusement d'ailleurs car c'est l'intérêt de départ de cette activité. La diversité des situations envisageables est aussi quasiment toujours reconnue de façon intrinsèque même dans les définitions n'en parlant pas explicitement, car c'est aussi sur ça que se base le jeu de rôle en histoire, en géographie et en ECJS. De façon extérieure, il est intéressant de remarquer qu'elles sont plus précises et plus complètes que celles de mes collègues, plus cadrées avec des termes notionnels précis, mais il est tout aussi vrai qu'au final les collègues y voient quasiment les mêmes éléments que les formateurs.

En ce qui concerne les avantages et les inconvénients, il est évident que les arguments avancés des deux côtés vont se recouper pour partie. Les formateurs avancent aussi l'intérêt de base du jeu de rôle de compréhension des acteurs et système, ainsi que du travail en autonomie comme en groupe pour travailler des savoir-faire. L'un des deux formateurs a aussi avancé des arguments plus poussés et réfléchis que les collègues, montrant une réflexion plus poussée que ceux relevés à l'avant. Ils quittent en fait le simple cadre du cours et des comportements des élèves et vont plutôt vers les méthodes entourant le jeu, le premier est qu'il permet de faire travailler la mémoire kinesthésique, dont on a déjà parlé brièvement plus tôt. Le second est qu'il permet d'entretenir la motivation du professeur en lui permettant de varier les pratiques en classe et avec la classe. Dans la liste des inconvénients on ne retrouve qu'un élément exprimé par mes collègues, celui du temps de préparation demandé par de telles activités. On trouve aussi une inquiétude proche de celle de leur capacité à remobiliser les informations est celle du doute laissé par l'activité, a-t-elle permis une meilleure compréhension ou les élèves ont-ils juste mieux appris leur leçon. La question de la confiance revient aussi avec le fait qu'avec certains jeux de rôle, une personne tient le rôle principal menant le jeu ou le travail, comme le maire dans mon activité de géographie, et que de sa propension à tenir son personnage va dépendre le reste de l'activité. Les considérations sont ainsi en partie différentes de celles des collègues, pas toujours éloignées mais généralement plus poussées, et les préalables inquiètent moins les formateurs. En effet, on a vu plus tôt dans notre revue des théories autour du jeu de rôle que les connaissances de base des élèves et les dispositifs de classe sont quelque peu secondaires puisque c'est au jeu de s'y adapter.

Au niveau de la mise en place, les appuis ne sont pas tout à fait les mêmes que ceux de mes collègues, ceux-ci se tournant plus volontiers vers le matériel disponible et utilisant les connaissances qui ne passent pas pour créer leurs jeux. Les formateurs s'axent plus pour un vers la recherche en didactique et vers l'expérience partagée par des collègues, et pour l'autre sur une maîtrise de la gestion de classe et de la séquence dans laquelle on va aménager le jeu. La question du choix des rôles a quant à elle des réponses assez similaires dans les deux panels, avec une reprise du débat, de l'oscillation entre choix des élèves ou du professeur, l'un exprimant en effet la possibilité de leur laisser une telle liberté. L'autre est plus catégorique avec la conviction que le professeur a besoin d'avoir ce contrôle pour pouvoir en plus travailler les difficultés et les faiblesses des élèves, même si le premier reconnaît que les élèves doivent pouvoir s'incarner dans une réalité autre que la leur. La question de l'évaluation est plus concluante avec une réflexion plus complète, notamment de la part du formateur de lycée, mais dans les deux cas on peut signaler la présence du « on peut » évaluer, donc pas d'obligation directement exprimée. Ils sont tous les deux dans la possibilité d'évaluer pas forcément avec une note, pour vérifier l'intégration des connaissances, et un détail est même donné par l'un. On peut en effet proposer des évaluations classiques sur les connaissances ou de type bac, donc l'intégrer avec le reste du chapitre comme je l'ai déjà proposé, mais on peut aussi en poser avec un lien unique au jeu de rôle, puisque les élèves doivent y expliquer et justifier leurs démarches, tout comme je l'ai fait en géographie. Jusque là les réflexions des collègues se révèlent moins pensées en terme de pédagogie et d'éducation, surtout en ce qui concerne l'évaluation où deux des trois utilisateurs la voyaient comme un moyen de rendre immédiatement rentable l'activité.

La dernière partie de cette analyse est maintenant arrivée, et j'attendais des formateurs des réponses plutôt poussées notamment par rapport à leur propre pratique, ce qui a été plus ou moins le cas même si elles étaient plus poussées que celles des collègues de ce côté. Le formateur de lycée m'a ainsi donné une réflexion sur la façon de mettre en place un jeu de rôle selon ses expériences. Un retour doit d'abord être fait après chaque séance et séquence où on l'a utilisé, pour parfaire l'activité ou l'abandonner. Son expérimentation actuelle étant l'utilisation sur plusieurs séquences de jeux de rôles de formes multiples, il conseille ainsi l'introduction progressive de temps de plus en plus long de jeu de rôle tant ouverts que fermés. Ce type d'activité ne doit donc pas être une récompense comme certains peuvent le percevoir aujourd'hui, mais un vrai outil pédagogique utilisable de façon commune en classe. La formatrice interrogée ayant pratiqué avec des classes d'emprunt en primaire il lui a été

difficile d'avoir un retour complexe, mais reconnaît qu'il faut se parfaire en reprenant les enregistrements et en cherchant à faire réinvestir les connaissances des élèves.

Par rapport aux collègues, la liberté pédagogique est toujours mise en avant, le jeu de rôle ne doit pas être mal perçu, c'est une pratique tout aussi justifiable que les autres. On retrouve tout-de-même des inquiétudes comparables à celle du collègue qui admettait que cette pratique est originale et donc pas forcément bien perçue, avec l'évocation d'une peur de changer les « habitudes scolaires ». Les professeurs doutant ainsi de son résultat effectif et la possibilité de l'intégrer avec un programme souvent perçu comme trop contraignant. Vis-à-vis de l'institution, il me faut reprendre une directive officielle de février sur l'éducation au développement durable qui met en avant l'utilisation des débats argumentés³³, mais qui, comme avec le programme d'ECJS, ne cite toujours pas l'outil de façon officielle.

B) Mise en place et déroulement des activités

Après cette analyse des deux panels de réponses aux questionnaires et leurs comparaisons, et dont on peut dire que les inquiétudes et les définitions ne se retrouvent qu'en partie dans les théories édifiées sur la pédagogie du jeu et sa déclinaison par le jeu de rôle. Il me faut maintenant commencer la première partie de mon étude des deux activités menées en classe, qui se concentrera ici sur le déroulement des activités. Une plus grande place sera donc donnée au procès mené en classe pour lequel les données des enregistrements et des observations croisées seront plus importantes que pour les seules observations en géographie.

Pour les deux jeux les séances ont été divisées en deux parties, une première de travail préliminaire où le but était que les élèves s'approprient leur personnage par le biais des consignes spécifiques distribuées soit sur une fiche personnelle, soit sur une carte plastifiée. La seconde est donc celle de l'incarnation du rôle pendant une période de temps variant de vingt minutes pour le procès à une quarantaine de minutes pour la concertation autour d'Albi. Le but ici va être de mettre le doigt sur les différences d'abord entre les classes ayant eu le choix ou non de leurs rôles, puis de comparer les déroulements entre activité notée et non-notée. Une première difficulté à relever est celle du choix par les élèves du personnage qu'ils vont jouer, tant pour le procès que pour la ville durable, car quand la possibilité est laissée d'opter pour tel ou tel acteur, tous n'ont déjà pas l'envie d'incarner un de ceux donnés sur la liste. Ceci a pour effet de les mener à des choix par défaut, sans préférence particulière, voire

³³ Cf. Bulletin officiel n°6 du 05/02//2015, article *Actions éducatives*.

à attendre le choix d'un de leur camarade pour se mettre avec lui ou dans un autre groupe que lui selon les relations en classe, il est arrivé aussi fréquemment qu'un élève attende que tout le monde ait choisi pour finalement me demander de les placer à ma guise dans un des rôles. Donc à la mise en place, laisser le choix aux élèves n'est pas forcément la meilleure option si les élèves n'ont pas déjà tous un avis sur ce qu'ils veulent incarner.

Pour commencer avec les deux séances d'ECJS, il est important de rappeler que l'étude se base sur la menée de l'activité dans quatre demi-groupes de 2de 5 et 2de 9, avec dans chaque classe un groupe ayant eu le choix des rôles, et un autre où j'ai choisi pour eux en fonction de leurs attitudes en classes et leurs difficultés. Pour que les propos soient plus clairs, on appellera à partir de maintenant les deux ayant pu choisir la catégorie A, et les deux autres la catégorie B. En ce qui concerne la première séance de travail qui s'est déroulée en salle informatique, il est difficile de faire la distinction entre les deux types de groupes. Les attitudes des élèves ont été quasiment toutes les mêmes avec peu voire pas de différences en fonction de leur liberté de choix. La classe de 2de 9 a toutefois été globalement la moins calme pendant ce travail, puisqu'un des deux demi-groupes a récolté des punitions pour les utilisations inappropriées des ordinateurs de la salle.

Au niveau des comportements individuels on peut ainsi distinguer clairement une moitié de chaque classe qui a pris des notes, ont fait ce qui était demandé sur leurs ordinateurs et sont restés plutôt calmes pendant l'heure. Et une autre moitié qui n'a soit pas préparé son rôle pour ceux qui devaient faire une défense ou rédiger des questions, soit ont excessivement discuté plus que travaillé malgré les rappels à l'ordre et les éventuelles punitions. En sachant que le rôle de juré était celui avec le moins de préparation, on retrouve quand même cette même séparation avec une partie ayant lu et visionné ce qui était proposé, et l'autre ayant à peine regardé la première page internet conseillée. Ce rôle aurait donc du s'accompagner d'un travail soit supplémentaire, soit de documents plus riches pour que les élèves soient plus calmes pendant l'heure. Le travail par groupes quant à lui, par les juges, les avocats, les familles de victimes et les accusés s'est globalement opéré, notamment parce que j'ai procédé moi-même au placement dans la salle de ces paires, et que je passais pour recueillir leurs questions assez fréquemment puisque leurs rôles étaient les plus complexes. La suite des activités a tout-de-même montré que les moins consciencieux ont oublié leurs notes à la seconde séance, ou n'en ont pas assez pris en deux semaines de délai avec les liens sur l'ENT. Les élèves se sont quasiment tous révélés intéressés par l'arrivée du jeu, demandant souvent quand il aura lieu d'autant plus que c'est la visée finale du jeu, et qu'ils voyaient plus sa visée

ludique que sa dimension plus sérieuse à mon avis. Ils furent par contre plus inquiétés de la notation et de la façon dont j'allais me servir des enregistrements, ce qui révèle d'un certain souci du travail à mener à terme mais surtout de la possibilité d'être noté.

Le procès quant à lui va être étudié pour ses quatre occurrences selon la grille suivante : d'abord des remarques globales sur l'ambiance des séances comme pour la précédente. Puis le respect des quatre étapes demandées aux élèves, à savoir : la présentation des personnes et de leurs statuts par le greffier, l'annonce des chefs d'accusation par le juge, les trois interrogatoires menés par les avocats, et la délibération du jury et sa lecture par le juge. J'ai aussi cherché le respect des consignes liées aux rôles avec le barème suivant : un point si la consigne est bien respectée, un demi-point si elle l'est moyennement, et pas de points si elle ne l'est pas. Les juges sont ainsi notés sur leur suivi de la procédure et sur l'encadrement du procès, les greffiers sur leur présentation et leur prise de note, les jurés sur leur calme pendant la procédure et sur leur respect du vote. Les avocats sont notés sur un pour chaque partie défendue en fonction de la pertinence de leurs questions, les accusés et les victimes qui sont interrogées aussi, en se basant sur leur capacité à répondre aux questions avec les éléments recherchés. Ensuite les enregistrements m'ont permis de trouver des formules spécifiques employées par les élèves, c'est-à-dire qui comportent soit du vocabulaire de justice, soit des éléments spécifiques au procès, des données concrètes recueillies pendant les recherches. Et enfin, j'ai décidé d'évaluer le degré d'improvisation par rapport aux consignes et par rapport à l'affaire.

Pour commencer, les procès se sont relativement bien passés, le sérieux n'était certes pas constant mais il ne faut pas renier totalement la part ludique de la chose, un seul demi-groupe de 2de 9 de la catégorie B a toutefois saboté l'activité avec un manque de sérieux beaucoup trop important de la part des juges, d'une partie des avocats et des accusés. L'ordre de procédure a été respecté par les quatre groupes même si leurs substances n'ont pas toujours été présentes, le demi-groupe de 2de 9 a connu un greffier et deux juges incapables de présenter correctement les personnes et l'affaire, et un groupe de seconde 5 de catégorie A a rencontré les mêmes problèmes. Le tableau suivant recense les notes attribuées par catégorie :

Rôles \ Catégories	Catégorie A	Catégorie B
Juges	2,5/4	2/4
Greffiers	2/4	2,5/4
Avocats	Maire : 1,5/2 ; Adjoint 2/2 ; Familles 1,5/2	Maire : 0,5/2 ; Adjoint 1/2 ; Familles 2/2

Interrogés	Maire : 1,5/2 ; Adjoint 2/2 ; Familles 1,5/2	Maire : 0,5/2 ; Adjoint 2/2 ; Familles 1,5/2
Jurés	3/4	2,5/4

Comme on peut le voir, les notes sont plutôt proches pour la plupart des rôles, à noter que les avocats du maire et les maires eux-mêmes ont été beaucoup moins opérants dans la catégorie B que dans la catégorie A. Les notes totales sont calculées sur 24, et ce sont les élèves ayant pu choisir leurs rôles qui obtiennent la note la plus importante avec 17,5, trois points devant les autres à 14,5. La différence est donc belle et bien tenue au niveau du respect des consignes et du travail fourni, d'autant plus que la séance de procès qui ne s'est pas bien passée tire vers le bas la note globale. Si l'on regarde les notes sur 12 cette fois-ci de chaque demi-groupe dans le tableau suivant, on s'aperçoit que la classe de 2de 9 est en retrait par rapport à la 2de 5 même pour le groupe ayant obtenu le plus. Il est donc plus remarquable ici que la seconde 5 a pris globalement l'activité plus au sérieux que l'autre classe, avec une note quand même légèrement supérieure pour le groupe n'ayant pas choisi les rôles.

2de 5, Groupe A	2de 5, Groupe B	2de 9, Groupe A	2de 9, Groupe B
9/12	10,5/12	8,5/12	4/12

Maintenant pour la question du vocabulaire utilisé par les élèves, celui de la justice n'a pas été énormément employé, les principales expressions étant celles de « client », « défense », « appel », « culpabilité », la mention de « prévenus » n'étant arrivée qu'une seule fois pour un groupe de la catégorie A. Les données spécifiques à l'affaire ont été globalement bien cernées, les concepts de responsabilité, de sécurité et d'aménagement ont d'ailleurs suscité des débats entre avocats et prévenus pas toujours très intéressants mais plutôt pertinents avec des points de départ différents. Pour terminer cette analyse, il me faut souligner les initiatives prises par les élèves en terme d'improvisation, pas toujours judicieuses certes mais qui peuvent donner à réfléchir sur ma construction du jeu de rôle. Globalement les inventions des maires et des adjoints de raisons les ayant empêché d'agir ont surtout relevé d'un manque de lecture des trois documents principaux qui avaient été donnés à lire, et ont ainsi souvent été ridicules, afin d'amuser leurs camarades. En termes de changements par rapport aux consignes, j'ai pu constater essentiellement une modification qui est l'intervention des avocats pour défendre leurs clients, je ne l'avais pas prévu dans les règles pour que les accusés et les familles soient obligés de travailler avec leurs avocats à leur défense. Cette intervention par rapport aux règles établies me semble à retenir pour de futurs procès et à intégrer aux règles, car même si les avocats sont privés des objections qui

compliqueraient peut-être trop le procès, cela donne un moyen aux avocats de densifier les débats et d'aider leurs camarades à s'exprimer.

Il ressort donc des séances d'ECJS que ce sont plus les profils des classes qui vont importer dans les résultats que le choix des rôles en lui-même. Bien que les élèves intéressés notamment par le métier d'avocat et ayant pu le prendre étaient investis dans ce qu'ils faisaient, on peut noter que ceux désignés pour leur faire surmonter des difficultés n'ont pas vraiment eus la même attitude. Je vais donc passer à présent aux deux séances de géographie, dont les observations vont essayer de répondre à trois questions principales : étaient-ils sérieux face au travail ? Ont-ils échangé et coopéré comme prévu par les consignes ? Et donc ont-ils suivi les consignes ? En fond on s'attachera aussi à comparer les deux classes, la 2de 5 ayant pu faire le choix des rôles et pas la 2de 9.

Au niveau du sérieux dans le travail, la séance de recherche par groupes fut compliquée avec la première classe, la mise au travail a été complexe et longue puisqu'il a fallu punir plusieurs élèves qui jouaient avec leurs feuilles de consignes. La deuxième classe a été toutefois plus concentrée dès le départ bien que pas toujours sérieuse, comme la 2de 5, il a en effet fallu stopper les discussions sans rapport avec le travail qui avait lieu entre les groupes. Des comportements de cette séance j'ai déduis que pour une meilleure mise au travail, les fiches de consignes ne devaient être distribuées qu'après une explication détaillée des consignes, même si les objectifs ont été rappelés avant. Les élèves s'enfermaient en effet dès leur distribution dans une contemplation des fiches qui empêche toute compréhension de ce qui est demandé. La seconde séance, qui était celle de la concertation des acteurs pour mettre au point une ville plus durable, a été plus sérieuse partout, le niveau sonore a dû être certes réajusté quelques fois mais tous se sont employés à travailler par groupes et à produire les projets pour la ville d'Albi. Beaucoup sont quand même revenus vers les documents, car trop peu de notes avaient été prises lors de la séance précédente.

Le niveau de coopération des douze équipes de travail est lui plus mitigé, en première séance on peut de façon réaliste avancer qu'il y en a environ cinq qui ont vraiment travaillé ensemble sans écarts significatifs entre les classes. Les autres comportant un élève qui rêve ou qui discute avec un ou plusieurs membres de la table d'à côté, certains avaient ainsi plutôt deux élèves qui travaillaient sur les cinq ou six les constituant. C'est aussi un problème inhérent au travail de groupe, surtout avec autant de personnes dans chaque, mais le nombre de document rendait quasi-obligatoire ce nombre, il aurait peut-être alors fallu faire des groupes de trois ou de deux qui travaillent sur des documents différents pendant vingt minutes

avant de les réunir pour le reste du cours. Le profil change peu pour la seconde séance, mais j'y ai remarqué plus de moments de participation de la part d'élèves ayant papillonné l'heure précédente. De vrais débats ont pu ainsi avoir lieu dans au moins sept groupes cette fois, les autres étant plus sporadiques dans le travail et la prise de parole ou ayant qu'une moitié de son effectif au travail. Ici aussi pas de différences réelles entre les deux catégories de classes, le travail de groupe étant assez aisé pour ces deux classes aux profils similaires.

Les consignes présentées dans la seconde partie de ce dossier étaient plutôt claires bien que denses, puisqu'elles reprenaient des expressions utilisées en cours et en évaluation, incitaient pour la séance de recherche à partager les documents dans les groupes puis à mutualiser pour qu'à la séance suivante, les élèves ayant travaillé ensemble aient les mêmes notes. Cette optique de partage des informations n'a pas très bien marché, ces fameux cinq groupes l'ont vraiment fait notamment par le biais d'une adaptation demandée par les élèves, la photographie des notes prises ensemble sur leurs téléphones portables pour ne pas avoir à les recopier. Je leur ai accordé cette possibilité pour rendre leurs appareils plus pédagogiques et pour le coup, à la seconde séance, un bon tiers des élèves avaient leurs notes dessus et n'ont pas eu à reprendre les documents. La troisième heure où les élèves ont rédigé leurs paragraphes a par contre révélé que la plupart d'entre eux n'ont pas pris des notes sur les projets et leurs détails pendant l'heure précédente, et très peu les ont photographiées mais les ont vite retrouvées en se rapprochant de leurs camarades du même groupe.

L'activité de géographie n'a pas montré une vraie différence entre les deux classes à ma grande surprise, on peut souligner notamment le fait qu'en 2de 5 deux groupes ont été constitué rapidement avec des élèves complices. Mais un seul d'entre eux a réellement bien travaillé, l'autre a été plus dispersé, et c'est là le danger du travail de groupe quand on laisse choisir les élèves pour les constituer, ils seront beaucoup plus tentés de discuter que de travailler même si une évaluation arrive à la fin. Le fait de mixer les groupes dans l'heure suivante contrecarrait quelque peu ce choix mais le mal était déjà fait, c'est d'ailleurs pourquoi on peut penser à faire ce genre d'activité en début d'année, pour renforcer la cohésion de la classe et les travaux de groupes à venir.

C) Les évaluations des jeux de rôle

Les déroulements des deux jeux ne montrent pas de grandes différences entre les deux types de sélection des rôles, chacun semble avoir de bons côtés mais l'étude du déroulement

en rapport avec les évaluations semble judicieuse à effectuer dès maintenant. Je procèderai ensuite à une analyse des résultats des deux genres d'évaluations auxquelles les élèves ont été soumis et que j'ai déjà détaillé en deuxième partie.

Je pense pouvoir avancer une chose après cette seconde sous-partie à propos des comportements des élèves vis-à-vis des évaluations. En comparant les séances les plus importantes des deux activités, c'est-à-dire le procès d'une part, et la séance d'élaboration de projets pour la ville d'autre part, celle de géographie a sûrement été la plus sérieuse dans les deux classes par rapport à ce qui a été fait par les quatre groupes d'ECJS. Le sérieux était ainsi plus important chez les 2de 9 pour le jeu noté que pour celui en demi-groupe, la pression de la notation étant quasi-obligatoire pour faire travailler cette classe très passive. Il apparaît ainsi que la note, comme on pouvait s'y attendre, a donné une dimension plus sérieuse à l'activité que la simple appréciation, le cours n'ayant pas forcément joué, car une note aurait pu être mise en ECJS et ajoutée à la moyenne d'histoire-géographie du trimestre. L'enregistrement des élèves n'a ainsi pas autant joué que je ne le pensais initialement sur leurs comportements, car les élèves se sont montrés inquiet de savoir quelle utilité il aurait même en sachant qu'il n'y aurait pas de notation. Quelques attitudes pendant le procès ont traduit d'une inquiétude de bien faire notamment chez les 2de 5 mais elles ne se sont pas toujours traduites de façon durable pendant le déroulement de la séance elle-même. Mais attendons de voir ce qui se manifeste au travers des deux questionnaires d'ECJS et du paragraphe de géographie avant de conclure sur l'efficacité de l'un ou l'autre forme d'activité, ainsi que sur les questions de leur mise en place.

Commençons donc cette fois-ci par le jeu de rôle « Albi plus durable », le but final était la production d'un paragraphe de plus de quinze lignes où devait figurer deux éléments. Le premier est un descriptif des projets décidés par le groupe de concertation de l'élève, donnant des liens avec les trois piliers du développement durable, ainsi que des liens spatiaux avec les villes même à l'aide des cartes disponibles pendant les séances de travail précédentes. Le second est un ensemble d'arguments relatifs au rôle tenu, pour justifier le choix et l'élaboration de ce projet pour le personnage joué, en se basant sur ce qui a été recherché pendant la première heure et sur ce qui a pu être avancé pendant la seconde. Chaque élément étant noté sur cinq pour donner une note sur dix qui a été ajoutée à celle de l'évaluation finale du chapitre qui était un entraînement à la dissertation. Le but ici était de valoriser dans le descriptif des projets le développement de projets originaux, ne reprenant pas des idées déjà données telles quelles dans le cours, et pouvant être reliés à un maximum de piliers du

développement durable. Pour l'explication du rôle, j'ai privilégié les éléments montrant la compréhension du rôle qui était attribué à l'élève, donc les arguments mettant en avant les intérêts de son personnage et des éléments de sa localisation dans l'espace.

Je vais maintenant analyser les résultats obtenus, présentés dans le tableau suivant recensant les moyennes de chaque classe et de chaque groupe de rôle à l'intérieur des classes :

Rôle \ Classe	Seconde 5	Seconde 9
État	8,3/10	6,2/10
Classe moyenne	7,7	7,3
Classe populaire	7	6,8
Mairie	7,5	7,8
Entreprises	7,3	6,4
Classe aisée	5,6	6,6
Moyenne générale	7,2	6,8

De prime abord, on pourrait dire que la première classe a mieux réussi que la seconde mais il faut préciser qu'en 2de 5 il y avait huit absents au moment de la séance de recherche, donc la moyenne est celle des vingt-sept élèves ayant participé. Toutefois il semble bien que les meilleurs résultats se retrouvent dans cette classe avec deux dix, en sachant que les notes les plus basses étaient quatre dans les deux classes, pour les élèves n'ayant pas forcément de mauvais projets mais n'ayant pas réfléchi sur les intérêts de leurs personnages. Cette deuxième partie du paragraphe a été évidemment la plus difficile pour la plupart d'entre eux, puisqu'il fallait trouver des arguments plutôt précis et que sans des notes préalables il fallait improviser en moins de vingt minutes. La classe qui a pu choisir les rôles a donc obtenu les meilleurs résultats bien qu'elle comporte le groupe avec la moyenne la plus basse, l'autre a toutefois des résultats plus stables, entre six et sept en moyenne. Je ne suis pourtant pas convaincu que la possibilité du choix ait joué un grand rôle pour la plupart des groupes car les projets n'ont pas forcément été plus inventifs d'un côté comme de l'autre, beaucoup de groupes s'étant contenté de reprendre les concepts liés aux transports et notamment celui des vélos en libre service. Les formes des écrits laissées libres ont été aussi quasiment les mêmes, hormis quelques élèves des deux classes qui ont soit écrit à la première personne en soutenant leurs projets, soit sous forme de publicités, de présentations pour convaincre de l'utilité des projets choisis.

Les résultats sont donc mitigés au niveau du débat sur le type d'évaluation, en sachant que l'exercice aurait aussi pu être intégré à l'évaluation du chapitre, je ne saurais dire au final

si cette évaluation a vraiment prouvé l'obtention des connaissances par les élèves. Il est par contre clair que la notation les a obligés à travailler mais pas forcément pendant les deux séances précédentes de façon continue, beaucoup ont eu une note correcte sans se forcer.

Maintenant passons aux questionnaires d'ECJS, le premier va être étudié brièvement pour voir d'où partent les élèves en terme de connaissances des acteurs et de la procédure d'un procès grâce aux questions un et deux, et voir si les inquiétudes des élèves ont été recueillies avec la troisième question. Sur les soixante-cinq questionnaires, il n'y a que deux réponses qui sont revenues dans plus de 90% des cas : le juge chez tous les élèves et l'avocat soixante-et-une fois. À plus de 50% de réponses on ne trouve ensuite que les jurés, la ou les victimes, le ou les accusés et les témoins. Les autres réponses se trouvent en-dessous des 40% des questionnaires tels que le public et les familles pour vingt-cinq élèves (soit 38%), le greffier chez vingt élèves (soit 31%), les policiers chez onze d'entre eux, les huissiers avec 15 occurrences et les procureurs seulement 8. Le reste des propositions se révèlent être soit des confusions comme le coupable, donné par cinq élèves, l'État pour un, ..., il était donc important de faire un point exhaustif sur les acteurs principaux de l'institution judiciaire française³⁴.

Les étapes d'un procès ne sont pas très bien connues non plus des élèves, les réponses à cette question ne sont d'ailleurs pas systématiques, l'étape revenant le plus souvent l'étant dans 60% des questionnaires, soit trente-neuf élèves, il s'agit de la prise de décision de la culpabilité de l'accusé par les jurés ou le juge. La défense par des avocats est stipulée dans trente-huit questionnaires, l'interrogation de témoins chez vingt-trois élèves et seulement dix-huit parlent de l'organisation et de l'encadrement du procès par le ou les juges. La feuille distribuée et complétée n'était donc pas un luxe dans cette séquence, et le second questionnaire permettra de vérifier l'intégration de ces informations par cet outil ainsi que par le procès. Mais je ne pense pas que si les deux questions avaient plutôt précisé que l'on demandait les acteurs et les étapes d'un procès criminel, les réponses n'auraient pas été plus remplies à mon sens, car les représentations des élèves se situent plutôt dans ce genre de procès relayés par les médias et les séries télévisées. Quant à la troisième question, elle ne s'est pas révélée très utile pour son but initial, les quelques réponses données et constructives sont celles de quatre élèves, trois qui redoutaient le manque de sérieux de leurs camarades, et

³⁴ Cf. Annexe 1.

un qui avouait sa motivation par intérêt pour le métier d'avocat (qu'elle a d'ailleurs choisit plus tard).

À présent, il me faut passer au second questionnaire, comparer les réponses pour d'abord identifier une éventuelle progression réelle des élèves par rapport aux objectifs initiaux, ensuite pour comparer les catégories de demi-groupes entre eux, et enfin pour mettre en parallèle ce constat avec les résultats obtenus avec le jeu de géographie. Voilà pour commencer les réponses attendues aux deux questions : pour la première, j'attendais que les élèves donnent au minimum les acteurs présents au procès simulé, à savoir le juge, l'avocat, la victime, l'accusé, les jurés et le greffier. Pour la deuxième, j'attendais les quatre étapes principales qui ont été jouées par eux et rappelées au début du cours : la présentation des acteurs par le greffier, la lecture des chefs d'accusation par le juge, les interrogatoires et défenses des avocats et enfin la délibération des jurés lue par le juge. Quelques conclusions suites aux remarques de la troisième question seront aussi données après ces études.

Le tableau suivant va d'abord présenter le nombre de réponses selon les catégories, ainsi que le total des deux, et je donnerai ensuite le nombre de questionnaire complets :

Réponses \ Catégories	Catégorie A (sur 33)	Catégorie B (sur 26)	Total (59)
Première question			
Avocat	32 (97%)	25 (96%)	57 (96%)
Accusé	30 (91%)	23 (88%)	53 (90%)
Victime	30 (91%)	25 (96%)	55 (93%)
Greffier	26 (79%)	23 (88%)	49 (83%)
Juge	31 (84%)	24 (92%)	56 (95%)
Jurés	29 (87%)	24 (92%)	53 (90%)
Deuxième question			
Présentation	25 (76%)	19 (73%)	44 (74%)
Accusation	7 (22%)	13 (50%)	20 (34%)
Interrogatoires	31 (94%)	23 (88%)	54 (91%)
Délibération	27 (82%)	22 (84%)	49 (83%)

À la vue de ces résultats, le constat ne peut être que mitigé, les élèves n'ayant pu choisir leurs rôles semblent avoir mieux retenu la plupart des éléments de la première question mais pas vraiment de la seconde, le fait qu'il y ait eu plusieurs absents a joué bien qu'avec ce nombre d'élèves, entre 17 et 18 par demi-groupes, le nombre n'encombre plus vraiment. La présence des greffiers au procès et la lecture des chefs d'accusation par le juge semblent être des

éléments pas ou peu retenus par les élèves tant dans un groupe que dans l'autre, les autres réponses à propos des acteurs montrent encore des confusions au niveau du vocabulaire avec coupables à la place d'accusés, ... La confusion s'est trouvée aussi au niveau des acteurs du procès, la question portait sur les procès de façon générale et pas celui qui venait d'être joué mais beaucoup ont jugé bon de parler uniquement de familles, du maire et de l'adjoint, sans évoquer le vocabulaire judiciaire. En regardant par contre le nombre de questionnaires complets, c'est-à-dire comptant les dix réponses attendues aux questions, la catégorie B reste encore devant avec huit questionnaire sur vingt-six, alors que la catégorie A en a deux sur les trente-trois. Donc, malgré les déroulements pas toujours tranquilles des deux demi-groupes n'ayant pas choisis les rôles, ceux-ci ont mieux retenu le tout, mais cela représente tout-de-même qu'un tiers des réponses. Un léger avantage est ainsi à donner à la seconde catégorie qui a de façon globale mieux retenu les connaissances du cours. Le retour fourni grâce à la troisième question ne fut pas très constructif, les élèves donnant souvent juste leurs impressions sur l'ambiance et pas sur le fonctionnement, j'ai plutôt retiré des leçons des questions posées en cours sur la formulation des questions et des consignes.

Pour finir, il me faut comparer les deux types d'évaluations des activités, en géographie un paragraphe argumenté noté et en ECJS des questionnaires non notés mais comptant pour les appréciations du trimestre. Il m'est difficile de comparer deux formes si différentes, j'ai l'impression d'un côté qu'en géographie la grande majorité des élèves a travaillé de façon correcte mis à part le nombre de projets peu inventifs. D'un autre côté les procès en ECJS ont été certes mitigés dans leurs déroulements, mais ont permis aux élèves d'avoir moins de pression lié à la notation, mais la cinquième séance qui n'a pas encore eu lieu me permettra de vérifier qu'ils ont retenus les informations de façon durable.

Conclusion

Afin d'achever ce dossier il me semble important de reprendre les conclusions des mes analyses, ainsi que tout ce que j'ai pu retirer de ce travail tant pour ma pratique de classe que pour ma culture professionnelle. Le jeu de rôle est un bon outil pédagogique à condition qu'il soit bien préparé, c'est-à-dire qu'il repose sur de bonnes bases de recherche et de maîtrise personnelle des règles, ainsi que de la capacité du professeur à gérer les imprévus et à improviser en fonction de la forme utilisée. Les problèmes liés à sa mise en place qui m'ont intéressé ici ne couvraient que partiellement ce vaste sujet que sont la préparation et la réalisation d'une activité de la sorte en classe. Les thématiques du choix du rôle et de la place de l'évaluation m'ont donc largement préoccupé, et je vais essayer de concentrer au maximum les conclusions de mes comparaisons entre pratiques personnelles et théories.

D'abord en ce qui concerne le rôle, il me semble clair que j'ai laissé filtrer dans les parties précédentes soit ma confusion vis-à-vis des conclusions à tirer de mes résultats, soit une incertitude dans ce qui en est ressorti. Il est évident que la sélection des personnages faite par les élèves eux-mêmes n'est possible que si les règles sont cadrées, claires et précises, pour ne pas trop leur laisser de marges de manœuvres, celles-ci doivent plutôt exister à l'intérieur du cadre du jeu plutôt que vers l'extérieur. Pour les formes plus ouvertes de jeux de rôle, les règles doivent être simples et l'objectif bien défini pour être sûr d'y mener les élèves, mais cette vérification devrait faire l'objet d'un autre travail, puisque cette forme n'a pas été utilisée ici. Répondre définitivement à la question « doit-on laisser les élèves choisir leurs rôles ? » n'est évidemment pas possible, en fait elle doit trouver une solution à chaque fois qu'une nouvelle activité est créée. Elle doit être construite d'abord, puis testée sur les élèves en essayant de voir si dans l'un ou l'autre cas, le jeu a été plus efficace ou s'il s'est mieux déroulé. Bien sûr, cela va aussi dépendre de l'objectif initial, si des compétences spécifiques sont travaillées alors on préférera choisir les élèves pour mettre en avant ceux qui les maîtrisent le moins. La question de la confiance rentre aussi en jeu, comme s'en inquiétait un des professeurs interrogés pour mon questionnaire, mais dans le sens où l'on doit être sûr que les élèves peuvent suivre le professeur dans ce qu'il propose à la classe, surtout quand la forme est nouvelle. La gestion de classe ne rentre ainsi pas forcément en compte dans cette définition de la « confiance », je ne pense pas gérer au mieux mes classes et pourtant les jeux n'ont pas donné lieu à une anarchie, car même pour le demi-groupe perturbateur en ECJS, on a vu qu'ils avaient retenu une bonne partie des informations. La question du choix est plutôt

une histoire de sentiment personnel par rapport au jeu, mais aussi par rapport à la classe, sachant qu'il vaut mieux être sûr que le sujet choisi est mobilisateur, donne envie d'y travailler pendant quelques séances. Il faut donc s'interroger à mon sens sur plusieurs choses, d'abord sur la présence ou non d'objectifs spécifiques de travail pour certains élèves, ensuite sur la capacité de la classe à suivre le professeur dans ce qu'il propose, et enfin sur le degré de motivation des élèves vis-à-vis de cette forme d'activité.

Pour ce qui est de l'évaluation, le tableau n'est pas forcément plus clair mais il est moins contrasté. Il est évident que l'investissement des élèves dans les deux jeux n'a pas été forcément influencé par la future notation ou par son absence, les élèves savent qu'ils restent en milieu scolaire et que leur comportement sera vu par le professeur. Ils sont juste plus libres que dans un cours normal, il faut accepter le fait que tout ne soit pas parfait, que des plaisanteries mal placées arrivent parfois, l'objectif étant dans l'ensemble et pas vraiment dans le détail. La notation ne semble pas obligatoire à la suite de ces activités mais il est important que les suites du jeu soient évaluées que cela soit directement après lui comme je l'ai fait, ou par un exercice intégré à l'évaluation du chapitre. Cela permet évidemment au professeur d'avoir un retour sur l'efficacité de son jeu, mais aussi de vérifier le degré d'intégration des connaissances et des capacités travaillées par lui, et ainsi éventuellement d'évaluer les compétences des élèves. Ne pas le faire est une prise de risques assez grande, car il faut alors être absolument sûr que les élèves vont avoir envie de faire et de suivre l'activité, ce qui n'a par exemple pas été le cas dans un de mes procès, puisque comptant uniquement pour l'appréciation et pas la moyenne générale.

Ce travail fut très intéressant bien que souvent dur à mettre en œuvre et à fixer sur le papier, les jeux de rôles n'ont pas forcément été dur à créer, mais le temps de mise en œuvre de mes projets a été plus court que je ne l'avais prévu au départ. Malgré les difficultés, réaliser ces activités avec les élèves fut très enrichissant tant personnellement que professionnellement. Je reste aussi convaincu de l'efficacité de la pédagogie du jeu au collège comme au lycée, sa pratique est certes à adapter et surtout à intégrer par les programmes officiels du secondaire. C'est pourquoi je n'hésiterai pas à continuer, dans la mesure du possible, à essayer de nouveaux outils pédagogiques avec mes prochaines classes, au-delà du jeu de rôle et même du jeu tout court, je pense que c'est là un devoir important de l'enseignant d'aujourd'hui.

Bibliographie :

- Ouvrages spécialisés dans le jeu et sa pédagogie :

- Brougère Gilles, *Jouer/Apprendre*, Paris, Economica, 2005 ;
- Brougère Gilles, *La ronde des jeux et des jouets*, Paris, Autrement, 2008 ;
- Brunelle Lucien et Leif Joseph, *Le jeu pour le jeu*, Paris, Armand Colin, 1974 ;
- Desnet H. et Pourtois J.-P., *L'Éducation Postmoderne*, Paris, PUF, 1997 ;
- De Grandmont Nicole, *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Montréal, Logiques, 1997 ;
- Natanson David et Berthou Michel, *Jouer en classe en collège et en lycée*, Paris, Fabert, 2013 ;

- Ouvrages spécialisés dans le jeu de rôle :

- Caïra Olivier, *Jeux de rôle, Les forges de la fiction*, Paris, CNRS, 2007 ;
- Mucchielli Alex, *Les jeux de rôles*, Paris, PUF, 1983 ;

- Ouvrages abordant le jeu en histoire et en géographie :

- Martineau Robert, *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école, Traité de didactique*, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2011 ;
- Masson-Vincent Michelle, *Jeu, géographie et citoyenneté*, Paris, Seli Arslan, 2005 ;
- Rey Bernard et Staszewski Michel, *Enseigner l'histoire aux adolescents, Démarches socio-constructivistes*, Bruxelles, De Boeck, 2010 ;
- Stradling Robert, *Enseigner l'histoire de l'Europe du XXe siècle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2001 ;

- Article spécialisé :

- Roduit G., « Didactique de l'histoire au secondaire », 2011, Haute École Pédagogique de Vaud [En ligne], consulté le 15 avril 2015 ;

- Site internet :

- Réseau Ludus, Académie de Caen, 2008-, consulté le 20 avril 2015, Disponible sur www.histgeo.discip.ac-caen.fr/ludus.

Annexe 1 : Fiche distribuée aux élèves pour la seconde séance d'ECJS

L'organisation d'un tribunal :

Juge : magistrat unique pour chaque tribunal, il peut statuer seul ou à plusieurs. Il préside ses séances et veille au calme ainsi qu'au respect des procédures pendant le procès.

Procureur de la République : représentant du Ministère, intervenant dans les tribunaux civils où il présente les éléments de l'enquête. Missions : coordination de la police judiciaire et des enquêtes (garde à vue, ...) et choisit les poursuites à engager ou abandonner.

Greffier : spécialiste de la procédure, un maillon essentiel du système judiciaire car il enregistre les affaires, prépare les dossiers, prend en note le procès, et rédige les procès-verbaux.

Avocat : il donne d'abord des consultations pour renseigner ses clients sur leurs possibilités de recours et de résolutions, et peut ensuite accomplir les démarches pour eux. Dans un procès, il prend la parole pour défendre les intérêts de son client. Il est tenu de respecter un ensemble de règles professionnelles sous peine de radiation de l'ordre des avocats.

Jury : ensemble de citoyens appelés jurés, chargés de rendre un verdict dans un procès. Ils sont entre six et neuf et choisis au hasard parmi une liste annuelle de citoyens.

Huissier de justice : officier public et ministériel, cherche les solutions des conflits financiers et veille à faire les formalités nécessaires au bon déroulement d'un procès.

Déroulement d'un procès :

1) Saisir la justice : déclaration aux greffiers de l'affaire et assignation de l'adversaire par l'huissier, ou dépôt de plainte auprès du procureur. Une audience de « mise en état » réunit les parties, on y communique les documents et on engage l'enquête si c'est au pénal.

2) Audience publique : les parties viennent à un jour fixé, et peuvent être assistées ou représentées par un avocat. Au cours de l'audience, le juge entend les parties et les témoins, interrogés d'abord par le côté du plaignant, puis celui de la défense.

3) Jugement rendu : le juge ou les jurés se retirent après le procès pour délibérer. Le jugement est ensuite prononcé ou reporté (en délibéré), après quoi un appel peut être formulé.

Annexe 2 : Document intitulé « L'affaire Faute-sur-Mer »

La Faute-sur-mer est une commune de Vendée sur la côte Atlantique, elle est située au Nord de La Rochelle et comptait 717 habitants en 2012. La ville est une bande de terre entourée d'eau, on compte en effet plus de 8 km de plages côté Océan et quelques 5 km de berges du fleuve Lay qui s'y jette.

La Faute-sur-Mer a été l'une des communes de l'ouest de la France les plus touchées par la tempête Xynthia, le 28 février 2010. 29 victimes sont à déplorer uniquement sur le sol de la commune sur les 47 dans toutes la France. Plusieurs familles de victimes se sont réunies pour déposer une plainte en commun contre X auprès du procureur de la République des Sables-d'Olonne (sous-préfecture de la Vendée), on comptait alors 40 plaignants. Cette plainte vise les délits d'homicide involontaire, de mise en danger de la vie d'autrui, d'absence de mesures prises pour combattre un sinistre et de prises illégales d'intérêt. Cette action vient appuyer l'enquête préliminaire ouverte par le procureur de la République des Sables-d'Olonne.

Le 10 juin 2011, 56 personnes ont porté plainte à la suite des 40 personnes qui ont déjà déposés leurs plaintes en 2010 pour les mêmes motifs que 2010.

Après l'enquête judiciaire, le 14 avril 2011, le maire de la Faute-sur-Mer, René Marratier est présenté au juge d'instruction au palais de justice des Sables-d'Olonne pour être mis en examen pour homicide involontaire et mise en danger de la vie d'autrui après le drame de la tempête Xynthia.

Après le maire, sa première adjointe chargée de l'urbanisme, Françoise Babin, et le maire-adjoint, membre de la commission locale urbanisme et responsable d'une entreprise de construction immobilière, Patrick Maslin, ont été mis en examen pour les mêmes motifs que le maire. Françoise Babin est la mère de Philippe Babin, patron d'une société immobilière qui avait des parts dans trois des quatre lotissements construits en zone inondable où plusieurs personnes ont trouvé la mort.

Le procès "Xynthia" s'est déroulé aux Sables-d'Olonne à partir du 15 septembre 2014 au tribunal correctionnel et est considéré par l'État comme un procès hors-norme.

Question 1 : Où est située La Faute-sur-Mer ?

.....
.....

Question 2 : Que s'est-il passé dans cette commune ?

.....
.....
.....

Question 3 : Qui sont les personnes impliquées dans le procès ?

.....
.....
.....

Annexe 3 : Fiches de personnages d'ECJS

Juge :

- Je déclare le début du jugement après l'entrée et les présentations,
- Je dois faire respecter le calme, Je dois faire respecter les prises de parole (on ne coupe pas la parole) et veiller à ce que chaque avocat ait autant de temps pour interroger les personnes
- Je rends le verdict final.

Pour préparer : Je me renseigne sur l'affaire, les prévenus et les autres affaires du même genre.

Juré :

- J'entre avec le greffier
- J'écoute attentivement ce qui est dit par le greffier, puis chaque personne à la barre
- Je peux demander au greffier de relire ce qu'il a noté
- À la fin du procès les jurés prennent max. 5 min pour délibérer et rendre leur verdict.

Pour préparer : Je me renseigne sur mes rôles et obligations en tant que juré, ainsi que sur l'affaire et les prévenus.

Greffier :

- Je dois présenter les personnes et les faire entrer au début du procès
- Je dois prendre des notes lisibles et compréhensibles qui peuvent être lues à la classe au fur et à mesure du procès (Je peux donc demander à répéter).

Pour préparer : Je me renseigne sur l'affaire et les prévenus, Je m'entraîne à prendre des notes.

Avocat :

- Je dois défendre mon client
- J'ai 7 à 5 minutes de temps de parole par prévenu que j'interroge
- Je ne peux pas poser plus de deux ou trois questions par prévenus, Je ne peux pas formuler d'objections.

Pour préparer : Je me renseigne sur les droits de mes clients, je l'aide à trouver des arguments pour se défendre, je rédige deux ou trois questions par personne que je vais interroger pour défendre mon client.

Prévenu : le maire M. Marratier

- Je viens parler à la barre
- Je suis interrogé par les avocats des familles pour me défendre ou incriminer quelqu'un d'autre
- Je ne peux contester ou lancer une objection.

Pour préparer : J'aide mon avocat à construire son plaidoyer pour ma défense, je prévois les questions qui me seront posées.

Prévenu : l'adjointe Mme Babin

- Je viens parler à la barre
- Je suis interrogé par les avocats des familles pour me défendre ou incriminer quelqu'un d'autre
- Je ne peux contester ou lancer une objection.

Pour préparer : J'aide mon avocat à construire son plaidoyer pour ma défense, je prévois les questions qui me seront posées.

Prévenu : Famille

- Je viens parler à la barre
- Je suis interrogé par les avocats des familles pour me défendre ou incriminer quelqu'un d'autre
- Je ne peux contester ou lancer une objection.

Pour préparer : J'aide mon avocat à construire son plaidoyer pour ma défense, je prévois les questions qui me seront posées.

Annexe 4 : Exemple de fiche de personnage du jeu de géographie : la Mairie.

Je suis un représentant de la mairie d'Albi et de son conseil municipal, je fait partie des services de la mairie délégués au développement durable :

Consigne :

Première heure : - Vous avez l'heure pour **identifier et comprendre les objectifs** principaux de la mairie en matière de développement durable (**Agenda 21**), ainsi que les **opérations et les aménagements** déjà en place à Albi.

Deuxième heure : - Vous devez **discuter et faire voter** des projets à la majorité dans le cadre de vos objectifs, puis les **représenter sur la carte d'Albi** ou les **expliquer à l'écrit**.

Chiffres importants sur Albi : Source INSEE

Population	Albi
Population en 2011	49 179
Densité de la population (nombre d'habitants au km ²) en 2011	1 111,1
Superficie (en km ²)	44,3
Variation de la population : taux annuel moyen entre 2006 et 2011, en %	+0,2
dont variation due au solde naturel : taux annuel moyen entre 2006 et 2011, en %	-0,1
dont variation due au solde migratoire : taux annuel moyen entre 2006 et 2011, en %	+0,3
Nombre de ménages en 2011	25 049
Logement	Albi
Nombre total de logements en 2011	28 203
Part des logements vacants en 2011, en %	9,2
Part des ménages propriétaires de leur résidence principale en 2011, en %	47,2
Revenus	Albi
Revenu net déclaré moyen par foyer fiscal en 2011, en euros	22 786
Médiane du revenu fiscal des ménages par unité de consommation en 2011 (en euros)	18 299
Emploi - Chômage	Albi
Emploi total (salarié et non salarié) au lieu de travail en 2011	29 225
Taux d'activité des 15 à 64 ans en 2011	65,2
Taux de chômage des 15 à 64 ans en 2011	15,7
Établissements	Albi
Part de l'agriculture, en %	1,4
Part de l'industrie, en %	4,9
Part de la construction, en %	7,5
Part du commerce, transports et services divers, en %	65,2
Part de l'administration publique, enseignement, santé et action sociale, en %	20,9

Annexe 5 : Questionnaires préliminaires et évaluatifs d'ECJS d'élèves

des quatre demi-groupes

2de 5, Catégorie A

Questionnaire préliminaire :

1) Quelles sont les personnes impliquées normalement dans un procès selon toi ?

- L'accusé
- Le juge (appelé "le Président")
- Les avocats
- Le jury
- La victime
- Le(s) témoin(s)

2) Comment se déroule une séance de procès selon toi ?

Dans une Cour (Cour d'Assise, ..., ...) ou un tribunal

3) À ton avis, comment va se dérouler la simulation en classe ?

Dans le calme (Enfin j'espère)...

Questionnaire d'évaluation :

Quelles sont les personnes impliquées normalement dans un procès ?

- + - Les greffiers
- victimes
- Les juges
- Les avocats
- Les jurés
- Les accusés

Comment se déroule une séance de procès normale ?

Elle se déroule de façon pacifique, sérieuse, dans le calme et en argumentant les clients des avocats afin de juger qui est coupable et qui est acquitté.

Quel est ton avis sur la simulation de procès qui a eue lieu ?

C'est un bon ^{moyen} de voir ce qui se passe dans la vie réelle et comment se déroule une séance de procès sachant que j'ai déjà vu à quoi ressemble une vraie séance de procès.

2de 5, Catégorie B

Questionnaire préliminaire :

Quelles sont les personnes impliquées normalement dans un procès selon toi ?

Judge, Avocat, Magistrat, (Public),

Comment se déroule une séance de procès selon toi ?

À ton avis, comment va se dérouler la simulation en classe ?

Questionnaire d'évaluation :

Quelles sont les personnes impliquées normalement dans un procès ?

Quelles sont les personnes impliquées normalement dans un procès ?

✓ les victimes, les avocats, les juges, les jurés, ^{le accusé} ~~le responsable~~, le greffier. ++

↓ ↓
victime accusé.

Comment se déroule une séance de procès normale ?

le greffier a dit les rôles. ++
✓ les juges ont expliqué la situation, puis envoyé les ^{avocats des} accusés puis les victimes
à la barre -
Ensuite les jurés se sont délibérés et les juges ont dit les condamnés.

Quel est ton avis sur la simulation de procès qui a eue lieu ?

Je pense que cette simulation est très intéressante pour montrer un processus.

2de 9, Catégorie A

Questionnaire préliminaire :

Quelles sont les personnes impliquées normalement dans un procès selon toi ?

Juge, avocat, accusé, greffier, uisier, public^{ns}, victime

Comment se déroule une séance de procès selon toi ?

les avocats, les accusés parlent, le juge va délibérer
et le greffier marque ~~le~~ tour

À ton avis, comment va se dérouler la simulation en classe ?

Questionnaire d'évaluation :

Quelles sont les personnes impliquées normalement dans un procès ?

- le greffier, les jurés, le juge, l'avocat, accusé, procureur

Comment se déroule une séance de procès normale ?

- le greffier annonce, le juge donne l'ordre du procès, il appelle
les personnes à la barre, et ~~les~~ ~~se~~ débattent. Et A la fin
les jurés vont délibérer et le juge prend une décision

Quel est ton avis sur la simulation de procès qui a eue lieu ?

- la séance s'est bien passée

2de 9, Catégorie B

Questionnaire préliminaire :

Quelles sont les personnes impliquées normalement dans un procès selon toi ?

l'accusé, la victime, l'avocat, les juges, juré.

Comment se déroule une séance de procès selon toi ? ~~on~~ dit de quoi ils sont accusés après les avocats qui défendent, après le juré décide.

À ton avis, comment va se dérouler la simulation en classe ?

VE

Questionnaire d'évaluation :

Quelles sont les personnes impliquées normalement dans un procès ?

Juge, juré, avocats, victime, accusé, greffier.

Comment se déroule une séance de procès normale ?

- le greffier présente les personnes
- le juge dicte ses chefs d'accusation
- Av. ~~for~~ défendent
- juré délibère
- juge prononce ~~for~~ le verdict

Quel est ton avis sur la simulation de procès qui a eu lieu ?

le bazar

Annexe 6 : Quelques paragraphes produits après « Albi plus durable »

10/10

Paragraphe : - présentation du/des projets
- intérêts du projet pour
votre rôle.

Nos projets sont la création de logements sociaux au Séquestre, innover des bus électriques et que la mairie donne des bacs pour le tri sélectif. Les logements sont placés au Séquestre car il manque de logements et il y a assez de place pour ce projet. Les bus électriques sont beaucoup moins polluant que les bus normaux et donc produisent moins de gaz à effet de serre, c'est un bon point environnemental. Le projet pour le tri sélectif amènerait une forte augmentation de personnes qui font du tri chez eux avec les différents bacs pour chaque utilisation (plastique, cartons, ...).

Les logements sociaux sont de nouvelles habitations pour la classe moyenne qui ne trouvent pas de logement ou doivent déménager à cause des loyers trop élevés.

Les bus électriques améliorent la qualité de vie de la classe moyenne car ils polluent moins, et sont plus accessibles.

Le projet de tri-sélectif va changer les habitudes de la classe moyenne, pour penser à trier davantage avec des bacs spéciaux, pour chaque utilisation.

Afin de diminuer le taux de chômage ainsi que les difficultés qui affronte la classe moyenne, de nombreux projets sont proposés.

Tout d'abord, il faut répondre aux enjeux de la solidarité du point de vue social et économique. Il faut donc importer plus d'associations qui aideront la classe moyenne, des transports en commun, créer des conditions d'une accessibilité plus large à la connaissance, à la culture et aux loisirs, développer la qualité environnementale.

Ensuite, il faut favoriser la classe moyenne au travail dans les quartiers du travail. Il faut créer des emplois afin de favoriser les classes moyennes. Mais aussi de répondre aux enjeux de la solidarité.

Notre projet est un grand espace de détente et un parc pour tout âge : des jeux pour enfants, de la verdure pour pic-niquer, et des bancs. Une piste cyclable pour les personnes qui ont des vélos, et pour les autres des vélos sont à disposition de part et d'autre du parc. Des poubelles seront situées un peu partout dans le parc à fin d'éviter la pollution et garder le parc propre et agréable. Il y aura également des éoliennes pour diminuer la consommation d'électricité pour les lampadaires et la piscine et le restaurant qui y aura dans le parc. Les vélos seront payants, mais à un prix raisonnable pour toutes les classes sociales mais tout en pouvant faire gagner de l'argent à la ^{mairie} ~~mairie~~. De même pour l'entrée de la piscine et pour le restaurant (où il y aura des plats de tout les prix). Le parc sera relié au centre ville par des lignes de bus qui seront mises en place express pour le parc. Le parc sera au bord du Tam. ~~parc~~

Classe aisée.

4/10

Construction de boutiques de haut niveau (Apple Store, Louis Vuitton, Gucci, ...) ainsi que des commerces de restauration rapide de type KFC. En effet, les populations aisées, pour leurs achats devaient se contenter de magasins moyens de gammes, et les magasins haut-de-gamme les plus proches se trouvaient à Toulouse (1h en voiture et 45 min en Lamborghini). Cela va permettre à la ville de gagner de l'argent, et attirer des touristes et des populations riches. Cela évite aussi les déplacements jusqu'à Toulouse. De plus un aéroport est présent, facilitant les voyages pour les hommes d'affaires et les personnes fortunées.

Les populations aisées vont donc bénéficier de ces aménagements, avec des magasins mieux adaptés à leurs besoins, et des moyens de transports plus rapides et adaptés au monde professionnel et aux chefs d'entreprise.

↳ lien avec le D.D? et avec le travail de groupe?

Table des matières :

<u>Introduction</u>	1
<u>I) Le jeu de rôle et la recherche</u>	6
A) Mieux cerner le concept de « jeu de rôle »	6
B) Le jeu de rôle et l'enseignement	11
C) Un peu de théorisation sur leur mise en place	19
<u>II) Méthodes de collecte de données</u>	23
A) Un questionnaire pour les enseignants et les formateurs	23
B) Activité en ECJS : le procès de la Faute-sur-mer	27
C) Activité en Géographie : Albi plus durable	32
<u>III) Étude des pratiques de jeux de rôle</u>	37
A) Analyse des réponses au questionnaire	37
B) Mise en place et déroulement des activités	43
C) Les évaluations des jeux de rôle	48
<u>Conclusion</u>	54
<u>Bibliographie :</u>	56
<u>Annexe 2 : Document intitulé « L'affaire Faute-sur-Mer »</u>	58
<u>Annexe 3 : Fiches de personnages d'ECJS</u>	59
<u>Annexe 4 : Exemple de fiche de personnage du jeu de géographie : la Mairie.</u>	61
<u>Annexe 5 : Questionnaires préliminaires et évaluatifs d'ECJS d'élèves des quatre demi- groupes</u>	62
<u>Annexe 6 : Quelques paragraphes produits après « Albi plus durable »</u>	65
<u>Annexe 6 : Quelques paragraphes produits après « Albi plus durable »</u>	66